



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

JÚLIA TEIXEIRA SOUZA

AS DIMENSÕES DE ENSINO DA ORALIDADE PRESENTES NO CURRÍCULO E
NAS PRÁTICAS DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

Recife

2022

JÚLIA TEIXEIRA SOUZA

**AS DIMENSÕES DE ENSINO DA ORALIDADE PRESENTES NO CURRÍCULO E
NAS PRÁTICAS DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação e Linguagem

Orientador (a): Telma Ferraz Leal

Recife

2022

Catálogo na fonte
Bibliotecária Anaíse de Santana Santos, CRB-4/2329

S729d

Souza, Júlia Teixeira.

As dimensões de ensino da oralidade presentes no currículo e nas práticas de professoras da rede municipal do Recife. / Júlia Teixeira Souza. – Recife, 2022.

374 f.: il.

Orientadora: Telma Ferraz Leal.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.

Inclui Referências.

1. Oralidade. 2. Dimensões de ensino da oralidade. 3. Currículo. 4. Prática docente. I. Leal, Telma Ferraz. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2023-011)

JÚLIA TEIXEIRA SOUZA

**AS DIMENSÕES DE ENSINO DA ORALIDADE PRESENTES NO CURRÍCULO E
NAS PRÁTICAS DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação e Linguagem

Aprovada em: 03/11/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Telma Ferraz Leal (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dra. Ana Cláudia Rodrigues G. Pessoa (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dra. Maria Lúcia Figueiredo (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dra. Débora Maciel (Examinador Externo)
Universidade de Pernambuco

Prof^ª. Dra. Tânia Magalhães (Examinador Externo)
Universidade Federal de Juiz de Fora

AGRADECIMENTOS

A Deus pelas bênçãos alcançadas, pelo cuidado constante e diário comigo durante toda minha vida e, principalmente, em todos os momentos de construção dessa Tese.

Aos meus pais, Jacira e Edmar, por serem minha força, minha inspiração, meu lugar de conforto e de amor incondicional. A eles, por todo incentivo, compreensão e por acreditarem tanto em mim. A eles sempre serão dedicadas todas as minhas conquistas e todo meu amor! Obrigada por tudo! Amo vocês!

A Jonatan, meu esposo, por todo amor, compreensão, pela paciência, pelo cuidado, por toda torcida, por vibrar comigo a cada etapa concluída, por todas as palavras de conforto e incentivo, pelo colo ofertado sempre que as coisas ficavam mais difíceis. Sua presença, sua companhia e seu amor foram essenciais nessa caminhada, obrigada pela parceria e pelo amor!

À minha família, especialmente meus irmãos, Edmarzinho e Gabriel, sobrinho João e afilhado Álvaro, por compreenderem minha ausência e por me ofertarem momentos únicos de amor e alegria todas as vezes em que pude estar presente, obrigada pela paciência e amor! Amo vocês!

À professora Doutora Telma Ferraz Leal. A ela toda minha gratidão. Agradeço por ter sido a minha maior incentivadora nessa trajetória profissional, por sempre ter confiado e respeitado minha pesquisa, em todas as fases da minha trajetória acadêmica. Sem seu incentivo e confiança eu jamais estaria aqui. Agradeço por todos os direcionamentos imprescindíveis para a construção desse trabalho, pela compreensão, pelo carinho e toda tranquilidade transmitida nos momentos mais difíceis, acreditando em mim mesmo quando eu não acreditava, tudo isso foi essencial para que eu chegasse até aqui. Muito obrigada por tudo!

Às professoras Doutoras Ana Cláudia, Débora Costa-Maciel, Tânia Magalhães e Maria Lúcia Figueiredo, pela leitura cuidadosa, pelas contribuições para a construção desse trabalho, desde a banca de qualificação, e por todo aprendizado e carinho desprendido. Em especial, a Débora, por acreditar demais nesse trabalho e, sobretudo, em mim. Muito obrigada!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial às professoras Doutoras Eliana Albuquerque, Andréa Brito e Ana Carolina Perrusi. Obrigada por tanto conhecimento compartilhado, inquietações, diálogos e por reforçar o respeito à educação pública e de qualidade.

À FACEPE pela bolsa de estudos concedida durante o curso de Doutorado.

À todas as amigas e amigos, em especial às minhas amadas amigas Marcela, Cláudia, Jussara, Ana Luíza, Daniela, Tainara, Amanda, Gabriela, Renata, Thayse, Hurika, Taisa, Thuany por estarem sempre presentes, por compreenderem minha indisponibilidade constante ao longo desse trabalho, por me incentivarem, torcerem e por tanto afeto a mim dispensados. A vida é mais feliz com vocês! Amo vocês!

À minha amiga-irmã Letícia, por ser sempre tão presente em minha vida, apoiando incondicionalmente minhas escolhas, torcendo e ofertando cuidado e escuta, mesmo quando nem ela mesmo sabia que estava fazendo isso. Muito obrigada por ser força e amor em minha vida! Te amo!

À minha amiga Kríssia, por, mais uma vez, ter agregado uma ajuda fundamental com as transcrições presentes nessa pesquisa, por também ser tão paciente com minha indisponibilidade, pelo carinho e palavras de conforto nos momentos difíceis. Te amo!

À minha querida amiga, Cristiana (Cris!), por me apoiar irrestritamente, por me acalmar, por me ouvir, por tanto amor e carinho. Te amo!

Aos amigos Marcília e Sinésio, por serem abrigo, afeto, cuidado, alegria, leveza e amor, por toda paciência com minhas ausências, por me ensinarem a ser uma pessoa melhor e por compartilharem tanto em cada encontro. Amo vocês!

À amiga Juliana Lima, por ser um exemplo de profissional, resiliência e generosidade. Obrigada por nossas partilhas e amizade! Te amo!

Às amigas e aos amigos da academia, em especial, a Carlos, Graça, Thaís, Erika Vieira, Vinicius, Sandrinha Silvia, Tarciana, Nathália Késsia, Cynthia, Renata Silveira, Leila Nascimento, Elaine, Rielda, Sheila, Rafael, Amanda, Miriam, Erika Guerra, agradeço pela amizade, pelo afeto, pela torcida e pelas trocas. Obrigada!

Aos colegas da turma 17 do doutorado, pela companhia e pelas partilhas ao longo dos quatro anos de curso, principalmente nos momentos mais desafiadores, em especial, às amigas da linha de pesquisa em Educação e Linguagem, Fernanda Girão, Milena Fernandes, Emmanuella Barros, Fabrini Bilro e Estephane Mendes. Obrigada pelo carinho, cuidado, apoio, escuta, força e torcida a cada etapa desse trabalho, vocês também ajudaram a tornar essa caminhada mais leve. Obrigada pela parceria!

A todos que fazem o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), por terem contribuído significativamente para minha formação e atuação profissional. Obrigada!

Às professoras e crianças que participaram dessa pesquisa, por aceitarem fazer parte dela e por fornecerem dados preciosos. Especialmente às professoras, por me ensinarem tanto ao longo das observações, por serem exemplo de profissionalismo, de compromisso e dedicação. Muito obrigada!

Aos meus alunos e colegas professoras da Escola Municipal Luiz Regueira – Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes, que entraram na minha vida no final dessa construção, mas foram gentis, acolhedoras e compreensivas com todas as peculiaridades que a reta final de um trabalho traz, em especial à gestora Lindalva de Vasconcelos e professora Larissa Carneiro. Meu muito obrigada!

Agradeço também às minhas colegas professoras da Gerência de Alfabetização da Prefeitura Municipal do Recife, que também chegaram na minha vida no final da construção da Tese e foram igualmente gentis, compreensivas, vibrantes e afetuosas durante todo processo final. Em especial à minha Gerente Ana Valéria de Aguiar, por ter sido incrivelmente generosa, gentil, compreensiva e, acima de tudo, afetuosa. Muito obrigada por tudo!

Enfim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização dessa pesquisa, muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa, a partir do diálogo com autores sociointeracionistas e com a perspectiva bakhtiniana sobre gênero discursivo, teve como objeto de estudo o eixo da oralidade e suas dimensões de ensino. Investigamos as orientações para o ensino do eixo da oralidade presentes no documento curricular da Rede Municipal de ensino do Recife e as relações com as práticas de ensino das professoras. Especificamente, buscamos mapear as especificidades desse ensino, delimitando suas dimensões e as interrelações entre elas. Para atender aos objetivos traçados, desenvolvemos análise documental da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, identificando as dimensões de ensino da oralidade contempladas e as orientações apresentadas, e analisamos a prática de duas professoras do 4º ano do Ensino Fundamental, por meio de entrevistas e observações de aulas, investigando as relações entre as proposições curriculares e suas práticas. Realizamos, com base em Bardin (1977;2004), análises qualitativas e quantitativas, tanto dos dados documentais quanto das observações, à luz dos **estudos sobre: concepções de ensino da Língua Portuguesa e de oralidade, bem como das dimensões de ensino do eixo “Linguagem oral”, currículo de Língua Portuguesa e práticas e saberes docentes**. Os dados foram analisados e categorizados a partir de estudos anteriores (LEAL, 2010; LEAL; BRANDAO; NASCIMENTO, 2010; LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012; LEAL; SEAL, 2012; SOUZA, 2015; SOUZA; GUIMARÃES; LEAL, 2016; ETC.) que sistematizaram as dimensões do ensino da oralidade: *valorização do texto oral, variação linguística; relações entre fala e escrita; reflexões sobre práticas sociais de uso da oralidade e sobre gêneros orais e produção e compreensão de textos orais*. Os dados evidenciaram que o documento curricular explicita habilidades relativas a todas as dimensões do ensino da “Linguagem oral”, exceto a variação linguística. As dimensões “Reflexões sobre práticas sociais de uso da oralidade e sobre gêneros orais” e “Produção e compreensão de textos orais” foram referenciadas mais frequentemente no documento, embora algumas subdimensões importantes não tenham sido abordadas. As relações entre fala e escrita foram insuficientemente contempladas. Em relação às práticas docentes, os dados revelaram que as duas professoras desenvolveram situações alinhadas ao documento, extrapolando as orientações, tanto no que diz respeito às dimensões de ensino quanto à variação dos gêneros orais, embora aspectos importantes desse ensino tenham sido contemplados de modo insuficiente, como as habilidades relativas ao planejamento das situações de oralidade e relações entre fala e escrita. Concluímos que, apesar das ausências de dimensões, o documento demarca o espaço para o eixo oral, contribuindo para o fortalecimento desse eixo enquanto objeto de ensino direcionado e sistemático. As professoras também apresentaram esforços para contemplar as diferentes dimensões de ensino da oralidade, embora algumas delas tenham sido abordadas de forma pouca sistemática. De modo geral, as docentes extrapolaram as orientações expostas no documento curricular. Concluímos que o debate sobre a oralidade e suas dimensões como objeto de ensino da Língua Portuguesa ainda precisa ser ampliado e consolidado nos documentos oficiais e formações inicial e continuada, garantindo aos professores discussões mais aprofundadas sobre este eixo, suas dimensões e sua efetivação na prática.

Palavras-chave: Oralidade; Dimensões de ensino da oralidade; Currículo; Prática docente.

ABSTRACT

From a dialogue with socio-interactionist authors and the Bakhtinian perspective about the discursive genre, our object of study was the axis of orality and its teaching dimensions. We have investigated the guidelines for teaching orality in the curriculum document of the Recife municipal education system and their relation to teachers' practices. More specifically, we aimed to map the specificities of this teaching, delineating their dimensions and interrelations. To fulfill our objectives, we have developed a documental analysis of the Recife teaching policy for the municipal system, identifying the dimensions of orality addressed and the guidelines presented. We have also analyzed the practice of two teachers of the 4th Year through interviews and classroom observations, investigating the relations between curriculum proposals and their practice. Based on Bardin, we conducted a qualitative and quantitative analysis of the documents and the observations through the perspective of studies about **teaching concepts of Portuguese and its orality, teaching dimensions of the axis "Oral language", and Portuguese curriculum and teachers' knowledge and practice**. We analyzed and categorized data under the lenses of previous studies (LEAL, 2010; LEAL; BRANDAO; NASCIMENTO, 2010; LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012; LEAL; SEAL, 2012; SOUZA, 2015; SOUZA; GUIMARÃES; LEAL, 2016; ETC.) which systematized the dimensions of orality teaching: *the value of the oral text, linguistic variation, relations between speech and writing, reflections on the social practices of orality, oral genres, and production and understanding of oral texts*. The data show that the curriculum document points out abilities related to all dimensions of teaching "Oral language", except linguistic variation. The dimensions "Reflections about social practices of orality use and about oral genres" and "Production and understanding of oral texts" were more frequently referenced in the document. However, some critical sub-dimensions were not approached. The relations between speech and writing were not sufficiently addressed. The teachers also made an effort to encompass the different dimensions of teaching orality, though few of them were approached systematically. Generally, the teachers extrapolated the guidelines presented in the curriculum document. We conclude that, despite some absences, the document delineates a space for the oral axis, strengthening this axis as a guided and systematic teaching object. The teachers also tried to contemplate orality in the Portuguese classes, approaching different teaching dimensions, though with little systematization and often with no clear pedagogical intentions. We believe that the debate on orality and its dimensions as a teaching object of Portuguese still needs to be

broadened and consolidated in official documents and on pre-and in-service teacher education, guaranteeing teachers a deeper discussion on this axis, its dimension, and implementation.

Keywords: Orality; Teaching of orality dimensions; Curriculum; Teacher practice.

RESUMEN

Esta investigación, basada en el diálogo con autores socio interaccionistas y con la perspectiva bajtiniana sobre el género discursivo, tuvo como objeto de estudio el eje de la oralidad y sus dimensiones didácticas. Investigamos las directrices para la enseñanza del eje oralidad presentes en el documento curricular de la red municipal de enseñanza de Recife y las relaciones con las prácticas docentes de las maestras. Específicamente, buscamos mapear las especificidades de esta enseñanza, delimitando sus dimensiones y las interrelaciones entre ellas. Para cumplir con los objetivos trazados, desarrollamos un análisis documental de la Política de Enseñanza de la red municipal de Recife, identificando las dimensiones de la enseñanza de la oralidad contempladas y las orientaciones presentadas, y analizamos la práctica de dos docentes del 4º año de la Enseñanza Primaria, a través de entrevistas y observaciones de clase, investigando las relaciones entre las propuestas curriculares y sus prácticas. Con base en Bardin (2004), realizamos análisis cualitativos y cuantitativos, tanto de los datos documentales como de las observaciones, a la luz de estudios sobre: **concepciones de la enseñanza del portugués y la oralidad, así como las dimensiones didácticas del eje “Lengua oral”, currículo de Lengua Portuguesa y prácticas y saberes de enseñanza**. Los datos fueron analizados y categorizados a partir de estudios previos (LEAL, 2010; LEAL; BRANDAO; NASCIMENTO, 2010; LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012; LEAL; SEAL, 2012; SOUZA, 2015; SOUZA; GUIMARÃES; LEAL, 2016) que sistematizaron las dimensiones de la enseñanza de la oralidad: valoración del texto oral, variación lingüística; relaciones entre el habla y la escritura; reflexiones sobre las prácticas sociales en el uso de la oralidad y sobre los géneros orales y la producción y comprensión de textos orales. Los datos mostraron que el documento curricular explica las habilidades relacionadas con todas las dimensiones de la enseñanza del “Lenguaje Oral”, excepto la variación lingüística. Las dimensiones “Reflexiones sobre las prácticas sociales en el uso de la oralidad y sobre los géneros orales” y “Producción y comprensión de textos orales” fueron referenciadas con mayor frecuencia en el documento, aunque algunas subdimensiones importantes no fueron abordadas. Las relaciones entre el habla y la escritura no fueron suficientemente abordadas. En cuanto a las prácticas docentes, los datos revelaron que los dos docentes desarrollaron situaciones alineadas con el documento, extrapolando las orientaciones, tanto en lo que se refiere a las dimensiones de la enseñanza como a la variación de los géneros orales, aunque aspectos importantes de esta enseñanza han sido insuficientemente abordados, como las habilidades relacionadas a la planificación de situaciones de oralidad y relaciones entre el habla y la escritura. Concluimos que, a pesar de la ausencia de dimensiones, el documento delimita el espacio para el eje oral, contribuyendo para el fortalecimiento de este eje como objeto de enseñanza dirigida y sistemática. Las maestras también se esforzaron por incluir las distintas dimensiones de la enseñanza de la oralidad, aunque algunas de esas dimensiones han sido abordadas de manera poco sistemática. En general, las docentes extrapolaron las orientaciones puestas en el documento curricular. Concluimos que el debate sobre la oralidad y sus dimensiones como objeto de enseñanza de la lengua portuguesa aún necesita ser ampliado y consolidado en documentos oficiales y de formación inicial y permanente, garantizando a los profesores discusiones más profundas sobre este eje, sus dimensiones y su eficacia en la práctica.

Palabras clave: Oralidad; Dimensiones de la enseñanza de la oralidade; Currículo; Práctica docente.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Cronograma de observação da professora 1	38
Quadro 2 -	Cronograma de observação da professora 2	39
Quadro 3 -	Tipos de conversas realizadas nas aulas da professora 1	112
Quadro 4 -	Tipos de atividades de oralização de gêneros escritos desenvolvidas pela professora 1	114
Quadro 5 -	Atividades de produção textual oral realizadas pela professora 1	116
Quadro 6 -	Gêneros orais nas aulas observadas da professora 1	117
Quadro 7 -	Tipos de conversas realizadas nas aulas da professora 2	121
Quadro 8 -	Tipos de atividades de oralização de gêneros escritos desenvolvidas pela professora 2	122
Quadro 9 -	Atividades de produção textual oral realizadas pela professora 2	123
Quadro 10	Gêneros orais nas aulas observadas da professora 2	124
Quadro 11 -	Objetivos de aprendizagem para a dimensão valorização do texto oral na Política Municipal de Ensino do Recife	130
Quadro 12 -	Frequência da dimensão valorização do texto oral nas aulas das professoras	135
Quadro 13 -	Objetivos de aprendizagem para o ensino da variação linguística na Política Municipal de Ensino do Recife	145
Quadro 14 -	Objetivos de aprendizagem para a dimensão relações entre fala e escrita na Política Municipal de Ensino do Recife	150
Quadro 15 -	Frequência da dimensão relações entre fala e escrita nas aulas das professoras	151
Quadro 16 -	Objetivos de aprendizagem para a oralização do texto escrito ou do texto memorizado na Política Municipal de Ensino do Recife	154
Quadro 17 -	Oralização do texto escrito ou do texto memorizado nas aulas das professoras	157
Quadro 18 -	Frequência da dimensão oralização do texto escrito ou do texto memorizado nas aulas da professora 1	158
Quadro 19 -	Gêneros escritos oralizados nas aulas da professora 1	167

Quadro 20 -	Frequência da oralização do texto escrito ou do texto memorizado nas aulas da professora 2	168
Quadro 21 -	Gêneros escritos oralizados nas aulas da professora 2	173
Quadro 22 -	A escrita como apoio à produção oral nas aulas das professoras	174
Quadro 23 -	Reflexões sobre práticas sociais de uso da oralidade e sobre gêneros orais na Política Municipal de Ensino do Recife	197
Quadro 24 -	Reflexões sobre práticas sociais do uso da oralidade e características dos gêneros orais nas aulas das professoras	207
Quadro 25 -	Análise de textos orais quanto a questões linguísticas, extralinguísticas (extratextuais), paralinguísticas (prosódicas) e cinésicas (gestuais) nas aulas das duas professoras	224
Quadro 26 -	Objetivos de aprendizagem para a dimensão produção e compreensão de textos orais na Política Municipal de Ensino do Recife	231
Quadro 27 -	Objetivos de aprendizagem para a escuta atenta na Política Municipal de Ensino do Recife	241
Quadro 28 -	Eixos da escuta presentes na Política Municipal de Ensino do Recife	243
Quadro 29:	Eixos da escuta nas aulas das professoras	249
Quadro 30:	Planejamento e produção de textos orais na Política Municipal de ensino de Recife	273
Quadro 31:	Frequência de atividades de planejamento e produção dos textos orais nas aulas das professoras	273
Quadro 32:	Planejamento e produção da paródia nas aulas da professora 1	298
Quadro 33:	Distribuição das aulas de planejamento do telejornal e os gêneros estruturantes da prática comunicativa	311
Quadro 34:	Gêneros textuais orais na Política de Ensino da Rede Municipal do Recife	326
Quadro 35:	Síntese dos resultados encontrados em cada dimensão do ensino da linguagem oral	342

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais	63
Figura 2 -	Representação da oralidade e escrita pelo meio de produção e concepção	64
Figura 3 -	Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita	65
Figura 4 -	Quadro de direitos de aprendizagem de língua portuguesa – 1º ano do ensino fundamental	108
Figura 5 -	Aspectos linguísticos da produção oral	220
Figura 6 -	Imagens da exposição oral de maquete na aula de geografia da professora 2	309
Figura 7 -	Imagens da exposição oral de maquete na aula de geografia da professora 2	309
Figura 8 -	Ficha de avaliação do seminário escolar proposta pelo PNAIC	338

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Distribuição dos objetivos de aprendizagem da produção e compreensão de textos orais nas subdimensões:	236
Gráfico 2 –	Objetivos de aprendizagem para as subdimensões de produção e compreensão de textos orais na política de ensino de recife	237
Gráfico 3 –	Conteúdos de ensino para a produção e compreensão de textos orais na política de ensino de acordo com as questões de análise	238

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PL	Pró - Letramento
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
LP	Língua Portuguesa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	PERCURSO METODOLÓGICO	28
2.1	<i>Lócus e sujeitos da pesquisa</i>	30
2.1.1	A escolha do município	30
2.1.2	A escolha das professoras	30
2.1.3	As escolas	31
2.1.4	As turmas	32
2.2	Procedimentos de pesquisa	32
2.2.1	Análise documental	33
2.2.2	Entrevistas semiestruturadas e minientrevistas	34
2.2.3	Observações de aulas	37
2.3.	Análise dos dados	35
3	PRÁTICAS E SABERES DOCENTES	42
4	A ORALIDADE COMO OBJETO DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, DE ORALIDADE E DE ENSINO DA ORALIDADE	55
5	ENSINO DA ORALIDADE EM DOCUMENTOS CURRICULARES E LIVROS DIDÁTICOS	74
5.1	Concepções sobre currículo	75
5.2	Currículo de Língua Portuguesa	80
5.3	A oralidade em documentos curriculares	91
5.4	O ensino da oralidade em livros didáticos	96
5.5	Síntese sobre o que propõem documentos oficiais para o ensino da oralidade	102
6	O ENSINO DA ORALIDADE NA POLÍTICA DE ENSINO DE RECIFE E NAS PRÁTICAS DOCENTES	107
6.1	Política de Ensino da Rede Municipal Recife: breve contextualização	107
6.2	Práticas de ensino da oralidade por duas professoras: breve contextualização	110

6.3	As dimensões de ensino da oralidade na Política de Ensino da Rede Municipal Recife e na prática de duas professoras	127
6.3.1	Valorização do texto oral na Política de Ensino da Rede Municipal Recife e nas práticas de duas professoras	128
6.3.2	Variação linguística na Política de Ensino da Rede Municipal Recife e nas práticas de duas professoras	140
6.3.3	Relações entre fala e escrita na Política de Ensino da Rede Municipal Recife e nas práticas de duas professoras	149
6.3.3.1	Oralização do texto escrito ou de texto memorizado	151
6.3.3.2	Semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos	176
6.3.3.3	A oralidade como apoio à produção escrita	180
6.3.3.4	A escrita como apoio à produção oral	182
6.3.4	Reflexões sobre práticas sociais de uso da oralidade e sobre gêneros orais na Política de Ensino da Rede Municipal Recife e nas práticas de duas professoras	189
6.3.4.1	Reflexões sobre práticas sociais do uso da oralidade e características dos gêneros orais	192
6.3.4.2	Análise de textos orais quanto a questões linguísticas, extralinguísticas (extratextuais), paralinguísticas (prosódicas) e cinésicas (gestuais)	218
6.3.5	Produção e compreensão de textos orais na Política de Ensino da Rede Municipal Recife e nas práticas de duas professoras	230
6.3.5.1	A escuta atenta na Política de ensino da Rede Municipal do Recife e na prática de duas professoras	239
6.3.5.2	Planejamento e produção de textos orais na Política de ensino da Rede Municipal do Recife e na prática de duas professoras	269
6.3.5.3	A avaliação da produção textual oral na Política de ensino da Rede Municipal do Recife e na prática de duas professoras	328
7	Considerações finais sobre as dimensões de ensino da oralidade na política de ensino da rede municipal do recife e nas práticas das professoras	341
	REFERÊNCIAS	364
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO SEMIESTRUTURADA	374

1 INTRODUÇÃO

Diversos autores vêm defendendo a importância do ensino da oralidade de maneira sistemática nos anos iniciais da escolaridade (LEAL, BRANDÃO E LIMA, 2012; LEAL, BRANDÃO E NASCIMENTO, 2010; MAGALHÃES, 2007; SCHNEUWLY E DOLZ, 2004; MARCUSCHI, 2005, etc.), ao mesmo tempo que alertam sobre as dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento deste ensino. A oralidade tem sido uma discussão ainda recente no currículo brasileiro, se comparada à escrita. Além disso, Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 150) asseveram que “os meios didáticos e as indicações metodológicas são relativamente raros; a formação das professoras apresenta importantes lacunas”, o que, talvez, contribua para sua presença de maneira limitada nas escolas.

A ausência de indicações metodológicas pode ser confirmada pelo levantamento, apresentado mais adiante, de pesquisas publicadas em revistas científicas e congressos, bem como no banco de dissertações e teses da Capes e da UFPE. Nele, observamos que em dezoito revistas e congressos científicos, no período de 2006 e 2020, dentre uma média de dez mil trabalhos publicados, contabilizados manualmente em grupos de trabalhos direcionados para os estudos de alfabetização, leitura e escrita; formação de professores e currículo, nos anais de congressos, dessa forma, abríamos os anais publicados e contabilizávamos todos os títulos direcionados para o ensino da oralidade no Ensino Fundamental. Nas revistas científicas aconteceu de forma semelhante, buscávamos nos números direcionados às temáticas de ensino da linguagem, os artigos publicados que eram relacionados ao ensino da oralidade. Assim, identificamos apenas cinquenta e quatro trabalhos que tinham relação com a linguagem oral e seu ensino. Já nos bancos de dissertações e teses da Capes e UFPE, observamos que dentre uma média de mil trabalhos publicados, identificados através da utilização do filtro e da palavra-chave: oralidade, no mesmo período mencionado acima, foram defendidas apenas trinta e nove pesquisas em torno do eixo de ensino da linguagem oral.

Entretanto, não podemos desconsiderar os avanços obtidos com as possibilidades desse ensino apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, no final dos anos 90, que colaboraram para a ampliação dos debates sobre o que se almeja para o ensino da língua e, mais especificamente, sobre a necessidade de ensino do eixo “Linguagem Oral” de maneira intencional e sistemática.

Na concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o

domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p.67)

Recentemente, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2018) também apresentou importantes contribuições, destacando a necessidade de ensino da oralidade a partir dos diversos gêneros orais que permeiam as práticas sociais, bem como da “oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação” (BRASIL, 2018, p. 78-79).

Apesar dos avanços nas discussões sobre a necessidade de ensino da oralidade e sua importância, as pesquisas apontam que ainda é presente nas escolas a ideia de que seu ensino pode ocorrer de maneira informal e assistemática. Contrariamente, as situações de uso da língua falada são diversas e muitas vezes complexas, o que exige conhecimentos e habilidades variados para a efetivação da interação. Portanto, a escola deve centrar sua ação em estratégias que ajudem os estudantes a entender as diferentes dimensões da comunicação falada, os modelos textuais que deverão lançar mão nas diferentes situações comunicativas que irão se envolver, bem como desenvolver as diversas habilidades relativas à comunicação oral, tal como discutiremos adiante.

A oralidade é um objeto de ensino complexo e variável (MARCUSCHI, 1996), nesse sentido, é composto por dimensões ensináveis. Nesse trabalho, chamaremos de *dimensões* as diferentes facetas desse ensino, partindo da concepção de que há um continuum entre a fala e a escrita, tal como foi discutido por Marcuschi (2001), e que são muitos os tipos de situações de interação que envolvem a oralidade, demandando diferentes habilidades.

Diante dessa complexidade, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) alertam sobre a necessidade de o professor possibilitar aos alunos o acesso a um maior repertório de gêneros orais, assim como acontece no ensino da escrita, permitindo que os alunos reflitam sobre o uso oral da língua em situações de uso semelhantes às que irão se deparar fora da escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.38), nessa mesma direção, alertam para a responsabilidade de a escola desenvolver esse ensino de forma adequada:

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo,

depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. (BRASIL, 1998, p. 38)

Dessa forma, compreendemos que o ensino da oralidade faz parte do que se espera na educação básica. A escola deve favorecer esse ensino promovendo situações no ambiente escolar que possibilitem aos estudantes o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para a ampliação de estratégias para a comunicação oral em diferentes situações e nas mais diversas esferas sociais, de forma consciente, autônoma e crítica.

Não obstante, assim como Magalhães (2007, p. 12), acreditamos que ainda existe uma supervalorização da cultura escrita em detrimento do ensino do oral na escola. Concebemos, assim como a autora, que o discurso “que desprivilegia a oralidade acaba por ser preconceituoso, além de desqualificar a cultura oral que o aluno traz de seu meio, principalmente o público da rede oficial brasileira que, em sua maioria, utiliza a linguagem particular de seu ambiente” menos prestigiado que aquelas praticadas por grupos sociais que detém maior poder na sociedade.

Apesar das alterações almejadas no ensino da língua portuguesa apresentarem um crescimento nas últimas décadas, o ensino da linguagem oral, considerando-se suas diferentes dimensões, não é muito frequente na sala de aula, e, mesmo diante das contribuições acadêmicas por meio de pesquisas sobre o desenvolvimento da fala e sobre a língua, muitas professoras e muitos professores não têm clareza sobre como conduzir tal ensino.

Segundo Fonseca, Lima e Vilela (2020, p. 486), o eixo de ensino da linguagem oral ainda é muito negligenciado, isto porque as professoras ainda o veem “como um momento espontâneo de fala, sem qualquer importância para a aprendizagem dos alunos”.

Ademais, ainda se observa, em diferentes experiências, o uso da oralidade na escola exclusivamente como suporte para o desenvolvimento de atividades atreladas a outros eixos de ensino da língua ou para o ensino de conhecimentos dos variados componentes curriculares (SOUZA, 2015; GUIMARÃES, SOUZA E LEAL, 2011; MAGALHÃES, 2007; COSTA, 2006; MACIEL, 2012; DOLZ E SCHNEUWLY, 2004). Talvez isso ocorra porque, apesar de haver muitos estudos sobre a fala, há poucas pesquisas sobre seu ensino.

Para entender as discussões que estão acontecendo no meio acadêmico, realizamos um levantamento de estudos sobre o ensino da oralidade em anais de congressos brasileiros e revistas científicas, a saber: ANPED, COLE; Revista Brasileira de Educação, Cadernos de Pesquisa – UFCC, Revista Educação em questão – UFRN, Revista de Educação Pública –

UFMT, Revista Bakhtiniana, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Educação em Revista - UFMG, Revista Educação - PUCRS, Perspectiva – UFSC, Cadernos de Educação – UFPel, Interfaces da Educação, Educere et Educare, Práxis Educativas – UEPG, Educar em Revista – UFPR, Educação e Pesquisa – USP e Revista Portuguesa de Educação. O levantamento feito revelou que nos últimos quatorze anos (2006 a 2020) houve um número muito reduzido de pesquisas sobre o ensino da oralidade, principalmente no Ensino Fundamental.

No levantamento desenvolvido em três grupos de trabalhos¹ da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), verificamos que nas onze reuniões, nacionais e regionais² realizadas no período entre 2006 e 2018, foram publicados 869 trabalhos, desses, apenas dezenove (2,18%) pesquisas sobre o eixo de ensino da linguagem oral foram localizadas. Observamos ainda que das dezenove pesquisas, sete estavam relacionadas ao ensino da oralidade nos livros didáticos, duas analisavam as proposições relativas a esse eixo nos livros didáticos e documentos curriculares e, cinco estavam diretamente relacionadas ao ensino da oralidade na sala de aula. As demais tratavam indiretamente desse eixo.

Na busca feita nos anais do COLE (Congresso de Leitura do Brasil), nas diferentes seções disponibilizadas em arquivos e relacionadas ao objeto, verificamos que, dentre 2.004 artigos publicados nas sete últimas edições (entre os anos de 2003 e 2016), apenas vinte e cinco (1,24%) eram relacionadas ao eixo de ensino da linguagem oral. Dessas, quatro tratavam indiretamente do tema, três tratavam desse eixo de ensino nos livros didáticos, uma tratava da oralização de textos escritos, três discutiam o trabalho com oralidade na educação infantil, uma realizava uma importante análise da ausência de pesquisas relacionadas ao ensino do eixo oral no próprio COLE, quatorze discutiam direta ou indiretamente o ensino do eixo e/ ou dos gêneros orais na prática da sala de aula.

No levantamento desenvolvido em todas as revistas científicas mencionadas acima, dentre cerca de 9.664 trabalhos (dossiês, artigos, resenhas e ensaios) publicados entre os anos de 2006 e 2021, em todos os volumes, vinte e três (0,24%) estavam relacionados ao ensino da linguagem oral de alguma maneira. Dessas, oito discutiam o eixo de ensino “Linguagem oral” e ensino dos gêneros no Ensino Fundamental, seja de modo direto ou indireto; uma discutia o

¹ Grupos de trabalhos (GTs) pesquisados: 10 - Alfabetização, Leitura e escrita, GT 08 - Formação de Professores e 12 – Currículo.

² A ANPEd só disponibiliza anais digitais das reuniões regionais (Norte, Sul, Sudoeste, Centro-oeste e Nordeste) a partir de 2018.

ensino da expressão oral para estudantes entre 11 e 14 anos, em artigos publicados; duas tratavam do ensino desse eixo na Educação de Jovens, Adultos e Idosos; uma discutia a presença das reflexões sobre a formação docente; quatro tratavam da educação infantil; e sete tratavam de maneira indireta sobre o ensino da oralidade, isto é, a oralidade era usada como ferramenta para o ensino de outros conteúdos ou em outros níveis de ensino, como a educação superior.

No banco de teses e dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no período de janeiro de 2004 a maio de 2020, dentre 773 teses e dissertações publicadas em educação, encontramos apenas 17 (2,19%) trabalhos direcionados para o eixo da oralidade, dentre eles havia 15 dissertações publicadas entre 2005 e 2019 e 2 teses publicadas em 2009 e 2012.

Dentre as dissertações, três abordam o trabalho com o eixo da oralidade e o livro didático, três delas discutem o ensino da oralidade na sala de aula de turmas do ensino fundamental, duas abordam o trabalho com a oralidade no ensino médio, uma discute a presença do eixo oral no processo de formação continuada de professoras alfabetizadores, uma discute a narrativa oral no trabalho com educação infantil e cinco trataram da oralidade de maneira indireta (como ferramenta para o ensino de outros conteúdos ou em outros níveis de ensino, como a educação superior).

Entre as teses encontradas, uma buscou analisar o que sabem as professoras de uma rede pública de ensino e como compreendem as atividades propostas pelos livros didáticos de língua portuguesa para o ensino da oralidade, e, por fim, uma tese que averiguou como ocorre o trabalho com as narrativas orais literárias na educação infantil.

Acrescentamos ainda o levantamento realizados no banco de dissertações e teses da Capes entre os anos de 2015 e 2020. A partir da palavras chave oralidade e do refinamento de Programas de Educação no banco de dissertações e teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), identificamos 233 trabalhos publicados com essa palavra-chave, nos anos de 2010 a 2019, dos quais 22 resumos eram relacionados ao eixo de ensino da “Linguagem oral”, sendo 19 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado, detalhados a seguir.

Das vinte e duas pesquisas, doze se concentravam em discutir a concepção ou prática de ensino da oralidade na sala de aula, nos documentos curriculares e nos livros didáticos; uma delas buscou analisar a concepção de professoras e alunos de EJA sobre as relações entre linguagem oral e escrita e suas implicações na aprendizagem da escrita; duas pesquisas estavam

relacionadas ao desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil; uma delas discutia os gêneros orais secundários nos livros didáticos destinados ao Ensino Médio; as demais pesquisas tratavam do tema de maneira indireta. Isto é, no levantamento da Capes, não encontramos pesquisas relacionadas à prática pedagógica de ensino da oralidade, principalmente no que se refere aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.

Em resumo, dos 106 trabalhos relacionados ao eixo oral em todos os anais e bancos acadêmicos, identificamos apenas 30 publicações referentes ao trabalho com a oralidade na sala de aula, de forma direta ou indireta. Tal constatação corrobora a nossa afirmativa de que ainda há poucos trabalhos publicados por professoras e/ou pesquisadores sobre práticas docentes de ensino da oralidade. Dessa forma, o professor tem um acesso muito menor sobre os fundamentos teóricos, bem como exemplos de situações didáticas de ensino dos gêneros orais, que contribuam para a reflexão sobre esse ensino. Nesse sentido, os resultados apresentados acima evidenciam que, embora a comunidade científica tenha apresentado interesse pelo estudo da oralidade, a atenção ainda não é suficiente, principalmente no que diz respeito à sua didatização, sobretudo no Ensino Fundamental.

Concluimos que os estudos acadêmicos das diferentes áreas de pesquisa sobre Língua Portuguesa e seu ensino ainda têm investigado muito pouco sobre o trabalho com o eixo de ensino da “Linguagem oral”. Há, como foi dito, poucos estudos capazes de contribuir com reflexões mais aprofundadas acerca das concepções sobre esse eixo e o trabalho com os gêneros orais, não sendo suficientes ainda para colaborar com a prática docente e as políticas públicas de formação de professoras, assim como contribuir para formulação de documentos curriculares.

Perante essas constatações, levantamos alguns questionamentos: Quais dimensões caracterizam o ensino da oralidade? Quais são as orientações da Rede Municipal de ensino para este eixo? De que forma as professoras têm desenvolvido o ensino da oralidade? Como organizam situações didáticas que favoreçam a prática e a escuta de gêneros orais? Quais recursos didáticos as professoras utilizam para o ensino da oralidade?

O primeiro desses questionamentos vem sendo objeto de reflexão por pesquisadores vinculados ao Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE). Desse modo, nesta investigação, buscou-se, inicialmente, mapear aspectos relativos ao ensino da fala e suas relações com a escrita, que se configuraram como categorias em diferentes pesquisas. Essas categorias foram utilizadas como ponto de partida para a sistematização dos resultados desta Tese. Os estudos que subsidiaram a construção das categorias foram:

LEAL, Telma. **Relatório de Pesquisa**. Argumentação na escola: do diagnóstico às práticas produtivas. Recife: FACEPE, 2009.

LEAL, Telma. **Relatório de Pesquisa**. Apropriação de gêneros discursivos da ordem do argumentar por crianças: análise da mediação de professoras no desenvolvimento de sequências didáticas. Brasília: CNPq, 2010.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDAO, Ana Carolina Perrusi; NASCIMENTO, Barbhara E. S. Basta conversar? a prática de ensino da oralidade no segundo ciclo In: HEINING, Otilia Lizete de Oliveira; FRONZA, Cátia de Azevedo. **Diálogos entre linguística e educação**: a linguagem em foco.1 ed. Blumenau: Edifurb, 2010, p. 91-114.

BRANDAO, Ana Carolina Perrusi.; LEAL, Telma Ferraz; NASCIMENTO, Barbhara E. S. Aprendendo a argumentar: o ensino da oralidade nos livros didáticos de alfabetização In: MARCUSCHI, Beth; LEAL, Telma. **Estudos sobre educação e linguagem: da educação infantil ao ensino médio**. 'ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011, p. 147-178.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LIMA, Juliana de Melo. **A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos?** In: LEAL, Telma F., GOIS, Siane (Orgs.) . A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; SEAL, Ana Gabriela S. Entrevistas: propostas de ensino em livros didáticos In: GOIS, Siane; LEAL, Telma. **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão.1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, v.1, p. 73-94

SOUZA, Julia Teixeira. **Concepção de oralidade presente no PNAIC e na formação dos orientadores de estudos e professores alfabetizadores de Pernambuco**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, Recife, 2015.

GUIMARÃES, Ana Carolina Pessoa; SOUZA, Júlia Teixeira; LEAL, Telma Ferraz. A oralidade na proposta curricular de Camaragibe: o que pensam as professoras?. **Educação Unisinos** (Online). v.20, p.348 - 358, 2016.

A partir do mapeamento feito com base nas pesquisas anteriores e de novas categorias criadas nesse estudo, nomeamos as seguintes dimensões de ensino do eixo “Linguagem oral”:

1. Valorização do texto oral

2. Variação linguística

3. Relações entre fala e escrita

3.1. Oralização do texto escrito ou de textos memorizados

3.2. Semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos

3.3. A oralidade como apoio à produção escrita

3.4 A escrita como apoio à produção oral

4. Reflexões sobre práticas sociais do uso da oralidade e sobre gêneros orais

4.1. Reflexões sobre práticas sociais do uso da oralidade e características dos gêneros orais

4.2. Análise de textos orais quanto a questões linguísticas, extralinguísticas (extratextuais), paralinguísticas (prosódicas) e cinésicas (gestuais)

- 5. Produção e compreensão de texto orais
- 5.1. A escuta atenta
- 5.2. Planejamento e produção de textos orais
- 5.3. Avaliação da produção textual oral

Diante do mapeamento feito, buscamos, com essa pesquisa, analisar as orientações para o ensino do eixo da oralidade no documento curricular da Rede Municipal de Recife e as relações com as práticas de ensino das professoras. Como objetivos específicos temos:

- Mapear as habilidades a serem ensinadas no eixo da oralidade e suas interrelações, delimitando dimensões desse ensino, a partir de estudos anteriores;
- Mapear as habilidades relativas ao ensino das dimensões de ensino da oralidade presentes na Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, classificando-as quanto às dimensões desse ensino;
- Analisar as orientações didáticas para o ensino da oralidade e suas dimensões presentes na Política de Ensino da Rede Municipal do Recife;
- Analisar as dimensões de ensino da linguagem oral abordadas nas práticas docentes;
- Identificar os tipos de atividades voltadas para o ensino do eixo “Linguagem oral” presentes nas práticas docentes;
- Identificar os gêneros orais presentes nas práticas de ensino da linguagem oral;
- Analisar situações didáticas, buscando investigar as potencialidades para a aprendizagem da fala e de suas relações com a escrita.
- Analisar a progressão de ensino da oralidade e suas dimensões no documento curricular.

Diante da insuficiência de estudos científicos relacionados ao ensino da oralidade no Ensino Fundamental, o desenvolvimento da nossa pesquisa torna-se importante para contribuir com os estudos acadêmicos e a prática das professoras na escola, uma vez que os docentes ainda demandam fortemente orientações didáticas para o ensino desse eixo de maneira sistemática.

Para alcançarmos nossos objetivos, organizamos nossa pesquisa em cinco partes. No segundo capítulo delinearemos os procedimentos metodológicos da nossa pesquisa, apresentados em três blocos: os sujeitos e o campo de pesquisa, os procedimentos de pesquisas utilizados e o desenvolvimento da análise dos dados.

No terceiro capítulo, discutiremos questões relacionadas aos saberes docentes e suas influências nas práticas pedagógicas.

Em seguida, no quarto capítulo, apresentaremos algumas questões relacionadas à oralidade como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, discutindo as principais concepções que baseiam o ensino da língua, de maneira especial o ensino da oralidade e como estas concepções podem direcionar o fazer pedagógico do professor. Além disso, apontaremos algumas pesquisas que abordam o ensino desse eixo nos documentos curriculares, nos livros didáticos, formação docente e, nas práticas docentes.

Seguindo, no quinto capítulo, discutiremos sobre as diferentes concepções de currículo e sua relação com a prática docente no ensino de língua portuguesa e oralidade.

O sexto capítulo é composto por análise dos dados, que será dividida em dois blocos. No primeiro bloco, apresentaremos a análise documental da Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Rede Municipal do Recife – PE, buscando entender como este documento está organizado e, especificamente, para identificar as orientações disponibilizadas para o ensino da oralidade e as dimensões presentes no eixo. No segundo bloco, apresentamos os resultados das análises das observações das aulas de duas docentes, identificando as relações com a Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Rede Municipal do Recife – PE, bem como as atividades desenvolvidas para o ensino do eixo “Linguagem oral”, os gêneros orais presentes nas aulas das docentes, as dimensões do ensino da oralidade abordadas, além das situações didáticas potenciais para a aprendizagem da fala e das relações com a escrita.

Por fim, no oitavo capítulo, teceremos nossas considerações finais sobre os principais pontos verificados a partir das análises dos dados encontrados.

A seguir, apresentaremos o percurso metodológico delineado para essa pesquisa.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Nesse capítulo tratamos de nosso percurso metodológico, da caracterização do nosso campo de pesquisa e dos sujeitos participantes dessa pesquisa. Optamos pela adoção da abordagem *quanti-qualitativa* ou *mista*, que tem como principal característica a junção de dados quantitativos e qualitativos, tanto na coleta quanto na organização e tratamento de dados. Outra característica é que, apesar de se tratar de duas abordagens com naturezas distintas, elas não se contrapõem, pelo contrário, se complementam e interagem na construção dos resultados de pesquisa (FLICK, 2009).

Para Minayo & Sanches (1993, 247) a relação entre a abordagem quantitativa e qualitativa

não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais ‘ecológicos’ e ‘concretos’ e aprofundados em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa.

Assim, tal abordagem contribui para que o pesquisador realize um cruzamento de dados e conclusões, trazendo maior confiança para os resultados apresentados, possibilitando o alcance de uma compreensão e explicação muito mais ampla do objeto de estudo, de maneira que utilizando uma ou outra isoladamente, não se alcançaria.

Salienta-se ainda, que essa abordagem não se dá por exposição de dados isolados, mas pela fusão dos dados quantitativos e qualitativos, combinados em busca do resultado final do estudo. Essa combinação contribui para a redução das subjetividades que a pesquisa qualitativa possibilita, no mesmo instante que fornece dados mais sólidos para a construção de maior credibilidade aos dados.

Segundo Creswell (2010, p. 39), a abordagem quanti-qualitativa ou mista pode ser desenvolvida através de três estratégias mais gerais: a) métodos mistos sequenciais – neles o investigador pode partir inicialmente de uma abordagem qualitativa e depois caminhar para uma abordagem quantitativa, ou vice e versa; b) métodos mistos concomitantes – no qual o investigador pode coletar das duas formas ao mesmo tempo, integrando posteriormente as informações para interpretação dos resultados; c) métodos mistos transformativos – nesse caso,

o pesquisador pode partir de uma perspectiva teórica, e realizar uma coleta de dados quantitativos e qualitativos de forma sequencial ou concomitante.

Diante do exposto, em nossa pesquisa optamos por uma metodologia quanti-qualitativa, através do método concomitante de coleta dos dados, ou seja, tanto na coleta quanto na análise dos dados, buscamos a um só tempo aspectos quantitativos, tais como: a frequência ou a recorrência de atividades relacionadas ao eixo de ensino “Linguagem oral” e suas dimensões, frequência dos recursos didáticos utilizados para o ensino da oralidade, etc., como a compreensão sobre o modo como os eventos ocorriam no cenário investigado. Tais dados compuseram a análise dos dados, corroborando a incidência, a regularidade ou a eventualidade do eixo da oralidade no documento curricular e nas práticas docentes. Acreditamos que esses aspectos quantitativos nos forneceram mais elementos que auxiliaram na análise qualitativa e na compreensão de determinadas evidências encontradas nas práticas docentes relacionadas ao eixo de ensino da linguagem oral.

Quanto à importância da investigação qualitativa, ressaltamos o fato dela apresentar um conjunto de características e técnicas que consideramos essenciais para o desenvolvimento da nossa pesquisa, sabendo que esse tipo de investigação exige do pesquisador que analise o mundo

com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN e BILKLEN, 1994, p.49)

Além disso, os autores asseveram que as estratégias qualitativas possibilitam compreender “(...) o modo como as expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e interacções diários”. (BOGDAN e BILKLEN, 1994, p.49).

Já a investigação quantitativa tem como principal contribuição para os estudos em educação fornecer um conjunto de técnicas, procedimentos e algoritmos que auxiliam o pesquisador a retirar de seus dados, elementos concretos para responder as perguntas estabelecidas em seu estudo (FALCÃO E RÉGNIER, 2000, p. 232).

Portanto, objetivamos com essa abordagem metodológica, identificar e organizar de maneira detalhada os fazeres docentes relacionados ao ensino da oralidade e suas dimensões, com controle dos vieses eminentes da abordagem quantitativa, bem como maior visão sobre o fenômeno e identificação das variáveis específicas do nosso objeto de investigação, de tal forma

que nos possibilite maior compreensão sobre as diferentes mediações e recursos utilizados dentro da complexidade presente nas práticas de ensino.

Para melhor entendimento do nosso estudo, a seguir, detalharemos alguns aspectos sobre os sujeitos e o campo de pesquisa.

2.1. LÓCUS E SUJEITOS DE PESQUISA

2.1.1. A escolha do município

Optamos pela Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife, por se tratar de uma rede de ensino da capital que, por seu potencial e desenvolvimento, exerce influência nos demais municípios.

2.1.2. A escolha das professoras

Para a escolha das professoras, delimitamos três critérios. O primeiro foi ser professora do 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental. Optamos por turmas de 4º e 5º ano por se tratar de estudantes que já consolidaram (ou avançaram significativamente) os conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética, que é uma dimensão da alfabetização que ocupa muito tempo pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental; após esse período, torna-se mais frequente a presença de outros eixos de ensino da Língua Portuguesa no planejamento das professoras. O segundo critério foi ter, no mínimo, três anos de atuação na rede de ensino. Esse critério se justifica por entendermos que esse tempo é suficiente para que as docentes se apropriem dos documentos curriculares, programas e etc. presentes na rede. O terceiro critério foi ter participado das formações continuadas oferecidas pela rede e pelo governo federal. Esse critério foi utilizado pelo entendimento de que a participação nos cursos de formação continuada ofertados pela Rede e pelo governo federal pode ter aumentado as possibilidades de discussão sobre o ensino da oralidade.

A professora 1 tinha formação em magistério, a nível médio, graduação em ciências biológicas e especialização em gestão ambiental. Possuía 27 anos de experiência, destes, 25 anos de atuação na Rede Municipal do Recife, tendo iniciado a docência como professora de alfabetização e anos iniciais do Ensino Fundamental.

A professora 2 tem graduação em Pedagogia e Mestrado em educação, especificamente em História da educação. Possui 4 anos de experiência profissional, todos eles na Rede Pública do Recife, atuando sempre nas turmas de 4º ano do Ensino Fundamental.

2.1.3. As escolas

As escolas investigadas estão localizadas nos bairros da Mangueira e Torrões, em Recife.

A escola A atende alunos nos turnos da manhã, tarde e noite. Tem 45 turmas. Em relação à estrutura física, funciona em uma escola de fato projetada para tal. Tem uma secretaria, uma sala da direção, uma sala dos professores, 16 salas de aula, uma biblioteca, uma sala de vídeo, uma quadra poliesportiva, uma cozinha e um extenso pátio para recreação diária com mesas para o momento da merenda. Conta ainda com um container do Centro de Educação Tecnológica, no qual acontecem aulas de informática. As salas são grandes e arejadas, podendo ser organizadas de diferentes formas. Tem 66 funcionários, sendo distribuídos em: 41 professoras, 02 professoras de atendimento educacional especializado, 01 apoio de desenvolvimento escolar especial, 02 coordenadoras pedagógicas, 1 gestora e 1 vice gestora, 1 secretária, 1 bibliotecária (professora readaptada), 07 serviços gerais, 05 merendeiras, 06 porteiros.

A escola B atende alunos nos turnos da manhã, tarde e noite. Tem 12 turmas. Em relação à estrutura física, apresenta situação oposta a primeira. A escola funciona dentro da área de uma igreja, da qual foram cedidas algumas salas. Tem cinco salas de aula, uma secretaria conjugada com uma pequena sala da direção, não possui sala das professoras, biblioteca e nem sala de vídeo. Possui uma cozinha e uma mesa pequena para o momento da merenda. A escola não tem pátio, apenas uma área de circulação, na qual as turmas recreiam por meio de rodízio (cada dia da semana uma turma utiliza por 20 min).

As salas de aulas são em sua maioria bem apertadas, dificultando outra organização dos alunos, que não seja em fileiras. As paredes apresentam infiltração, impedindo a professora de colar cartazes, inclusive das produções dos estudantes. Não possuem ventilação, estão com ar condicionados quebrados e possuem dois ventiladores que geram grande barulho, normalmente exigindo da docente que desligue para ouvir os alunos em suas apresentações ou leituras. Tem 25 funcionários, sendo distribuídos em: 12 professoras, uma coordenadora pedagógica, uma gestora e uma vice gestora, três serviços gerais, quatro porteiros e três merendeiras.

2.1.4. As turmas

A turma A, é formada por 25 alunos; desses, duas são crianças com deficiência e possuem Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE) para acompanhamento. A faixa etária dos estudantes é entre 9 e 14 anos (apenas dois estudantes têm 14 anos, um menino e uma menina).

Já a turma B, possui 26 alunos matriculados; desses, um nunca frequentou e uma tem uma assiduidade bem baixa. A faixa etária é compreendida entre 9 e 11 anos.

Adiante discutiremos sobre os procedimentos metodológicos adotados e as escolhas para o desenvolvimento da análise dos dados da pesquisa.

2.2. Procedimentos de pesquisa

Para realização da nossa pesquisa e atendimento dos nossos objetivos de estudo, optamos pela triangulação de três procedimentos metodológicos, o que proporcionou maior confiabilidade nos dados (FLICK, 2009). Dessa forma, os dados dessa tese foram produzidos a partir dos seguintes procedimentos: (1) análise documental: análise da proposta curricular da Rede Municipal de ensino investigada, a fim de mapear e classificar as habilidades apresentadas para o ensino da oralidade e as orientações didáticas, considerando as suas dimensões; (2) entrevista *semiestruturada e minientrevistas*: análise de entrevista semiestruturada com as professoras para investigar se existia um trabalho sistemático com o eixo da oralidade e, além disso, minientrevistas com as docentes ao final de cada aula, com vistas a esclarecer os objetivos da docente e esclarecer dúvidas sobre suas ações pedagógicas; (3) observação *semiestruturada*: observação de aulas das docentes em busca de identificar e analisar as práticas de ensino do eixo “Linguagem oral” e suas dimensões.

Tais procedimentos buscaram responder duas questões do nosso estudo: 1- Analisar as orientações didáticas para o ensino da oralidade e suas dimensões, presentes na Proposta curricular da Rede de ensino do Recife, respondida através da análise documental; 2 – Analisar os tipos de atividades, os gêneros orais e as dimensões de ensino da oralidade abordadas nas práticas docentes, bem como suas potencialidades para a aprendizagem da fala e de suas relações com a escrita, respondida através de observação semiestruturada, entrevista semiestruturada e minientrevista.

2.2.1. Análise documental

Com o objetivo de identificar quais os direitos de aprendizagens e as orientações didáticas que a Rede Municipal de Recife oferece para o ensino da oralidade e suas dimensões, realizamos a análise documental da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife – capítulo dedicado ao ensino da Língua Portuguesa, anos 1 a 5, com vistas a verificar se as dimensões de ensino da oralidade, bem como as atividades e os gêneros orais abordados nas práticas das professoras estão presentes nas orientações apresentadas pelo documento.

Optamos pela Análise documental por se tratar de uma técnica “valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 2001, p. 38).

A análise documental atua como uma técnica importante para a análise e compreensão do conteúdo de documentos diversos, além disso, nos possibilitou obter informações específicas de forma crítica e estável sobre o nosso objeto de estudo, validando as informações que obtivemos por meio de outros instrumentos.

Assim, para compreensão do que estava proposto no documento curricular da rede de ensino investigada, analisamos e mapeamos na Proposta curricular da rede do Recife as orientações didáticas e habilidades, a partir dos seguintes procedimentos:

- 1- Leitura inicial da proposta, para mapear as orientações;
- 2- Leitura detalhada da proposta curricular, para responder questões como:
 - Há espaço específico para o eixo “Linguagem oral” no documento curricular?
 - A proposta apresenta os direitos de aprendizagem para o ensino da oralidade?
 - As dimensões de ensino da oralidade são explicitadas na proposta curricular?
 - A proposta apresenta orientações metodológicas para o trabalho com a oralidade? Quais são?
- 3- O documento indica caminhos para a avaliação da aprendizagem da oralidade?
- 4 - Síntese interpretativa dos resultados obtidos.

As análises foram realizadas a partir das categorias elencadas na Introdução desta Tese.

2.2.2. Entrevistas semiestruturadas e minientrevistas

Além das observações de aulas, utilizamos também como instrumento de investigação as entrevistas semiestruturadas. Esse tipo de entrevista possibilita a elaboração de um guia de sugestões de perguntas e dicas a serem utilizadas pelos pesquisadores para garantir que todos os tópicos de interesse sejam contemplados, mas possibilita que questões de esclarecimento e de aprofundamento sejam elaboradas no decorrer da entrevista.

Concordamos com Bogdan e Biklen (1994, p.16), quando afirmam que a entrevista, juntamente com a observação, são estratégias que representam bem a pesquisa qualitativa. Esse tipo de entrevista segue um roteiro previamente elaborado com questões consideradas básicas. De acordo com Triviños (1987) e Manzini (1990/1991, apud Manzini, 2004), a entrevista semiestruturada possui questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa, pois permite favorecer a descrição dos fenômenos sociais, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Realizamos entrevistas com as professoras antes de iniciarmos as observações para identificar se as docentes realizavam trabalhos sistemáticos com o ensino da oralidade, bem como investigar se as docentes atendiam aos critérios estabelecidos para a escolha dos sujeitos da pesquisa.

Além disso, realizamos entrevistas com as docentes antes de iniciar cada bloco de observações, para sabermos se haveria atividades destinadas ao ensino da oralidade e compreendermos os objetivos traçados para aquele momento.

Portanto, optamos por essa abordagem por confiarmos que por meio dela é possível investigar se as docentes planejam e realizam atividades relacionadas ao eixo da oralidade e suas dimensões de ensino, bem como quais são seus objetivos com determinadas escolhas.

Deste modo, a partir da entrevista buscamos conhecer melhor o perfil das docentes que compõem nosso corpus de pesquisa, bem como se havia de fato um trabalho com o eixo da oralidade na sala de aula. Buscamos também identificar se o trabalho com este eixo seria realizado no período estabelecido para observação, além dos objetivos delineados para tal ensino.

As minientrevistas foram realizadas ao final das aulas. Nosso objetivo com este instrumento foi compreender diferentes aspectos ou decisões tomadas nas aulas observadas, do

mesmo modo, buscamos compreender os objetivos que as docentes tinham com determinadas atividades e/ou situações.

Optamos pelas minientrevistas, pois possibilitam esclarecimentos de diferentes objetivos, estratégias e recursos didáticos utilizados pelas docentes para o ensino da oralidade, além disso, apesar de as minientrevistas possuírem um roteiro preestabelecido, por se tratar de uma entrevista semiestruturada, elas permitiram adequações ao final de cada aula, de acordo com as atividades realizadas no dia e das questões que precisavam de maiores esclarecimentos para a pesquisadora.

Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra. Seguiram o seguinte roteiro, que era flexível, possibilitando questões de complementação e esclarecimentos sobre as respostas:

► ROTEIRO PARA ENTREVISTA INICIAL

PERFIL ACADÊMICO-PROFISSIONAL

1. Qual é o seu nome?
2. Em quais redes públicas você trabalha atualmente? Há quanto tempo?
3. Fale um pouco sobre sua vida acadêmica.
4. Fale um pouco sobre sua trajetória profissional (Tempo de experiência no magistério, funções exercidas, turmas que lecionou...).
5. Outros vínculos profissionais (local, função, horário).
6. Você já participou de alguma formação no seu município? Caso sim, qual/ quais?
7. Participou de algum programa federal (PL, PNAIC, etc...)?

ENSINO DO EIXO ORAL

1. Você ensina linguagem oral para seus alunos?
2. Você acha importante trabalhar o eixo oral? Por quê?
3. O que você ensina no eixo oral?
4. Quais gêneros orais você utiliza no trabalho com a oralidade na sala de aula?
5. Reconhece as dimensões que o eixo oral possui? Poderia dizer alguma?
6. Você recebeu ou recebe orientações para realização desse trabalho? Da universidade...
Das formações da sua rede, dos documentos oficiais?

7. Quais as estratégias que você utiliza para ensinar oralidade?
8. Você participa das formações oferecidas pelo município? O que você acha da abordagem do eixo oral presente nelas?
9. Conhece a proposta para o ensino da Língua Portuguesa presente na Política de ensino da Rede? Tem acesso ao documento?
10. Já observou se o documento contempla todos os eixos do ensino da língua (leitura, produção de textos, análise linguística, oralidade?)?
11. Observou orientações para o ensino do eixo da oralidade? Você concorda com as orientações?
12. Acha que seria possível atender às orientações relativas à oralidade? Por quê?
13. O eixo oral é frequente nas atividades do livro didático adotado na sua escola? Você acha que é suficiente?
14. Você realiza as atividades sugeridas pelo livro didático para o ensino da oralidade?
15. Qual o último gênero oral trabalhado com a turma? Poderia descrever um pouco como aconteceu esse trabalho?
16. Como você planeja o trabalho com gêneros orais? Você utiliza algum documento oficial para fazer seu planejamento (PCN, BNCC, Política de Ensino da Rede...)?
17. Como é feita a escolha do gênero para o trabalho em sala de aula?
18. Você utiliza algum recurso didático para o ensino da oralidade?
19. Você avalia os estudantes durante as atividades relacionadas à oralidade?
20. Na última atividade realizada com o eixo oral você avaliou a turma/estudantes?
21. Como foi realizada essa avaliação? Poderia descrever um pouco como ocorreu e quais critérios você utilizou? **Exemplo:** Tom de voz do estudante, pausas na fala... postura do estudante, gestos... uso correto da fala, domina o conteúdo...?
22. Utilizou algum instrumento para essa avaliação? Uma ficha ou algum outro recurso?
23. Para você, quais as contribuições que o trabalho com o eixo oral proporciona para o ensino da língua portuguesa?
24. Os estudantes se envolvem com o trabalho de produção e compreensão de gêneros orais? Como é a participação em relação à escuta? Costumam comentar alguma coisa no início ou fim das aulas relacionadas ao eixo?
25. Você consegue observar alguma mudança na produção e compreensão dos gêneros orais pelos estudantes?

26. Para você qual a importância de se trabalhar com a oralidade (tanto para o professor e quanto para o estudante)?

► ROTEIRO PARA MINI ENTREVISTA:

1. As atividades planejadas para essa aula foram todas executadas?
2. O que não foi possível fazer? Por quê?
3. Quais eram seus objetivos com essa aula? Foi possível alcançá-los? Por quê?
4. Quais as atividades realizadas na aula que foram mais favoráveis ao alcance dos objetivos? Quais não contribuíram? Por quê?
5. Quais foram as principais dificuldades encontradas para o desenvolvimento dessa aula?

2.2.3. Observações de aulas

A escolha da observação como instrumento de coleta de dados se deu pela necessidade de um instrumento que nos possibilitasse de forma mais precisa o registro das relações complexas, como os padrões de comportamento de pessoas, acontecimentos e objetos (VIANNA, 2003).

Para a observação das práticas das professoras utilizamos a observação semiestruturada, pois, de acordo com Vianna (2003), este tipo de observação não procura dados quantitativos, pois tem seu foco no campo, ou seja, no contexto natural. Essa técnica de observação nos permitiu ainda ater-se aos fatores que nós julgamos importante para alcançar o objetivo da nossa pesquisa, sendo assim, foi um instrumento bastante confiável.

Observamos 12 (doze) jornadas de aulas de uma professora e 15 (quinze) jornadas de aulas de uma outra professora, ambas do 4º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife. As observações foram realizadas em 02 blocos de jornadas de cinco aulas sequenciadas no primeiro semestre e as demais aulas foram observadas no segundo semestre, porém a sequenciação foi interrompida por acontecimentos não previstos, internos e externos à escola. Algumas aulas foram remarcadas, como poderemos ver adiante. Um fator determinante para uma pausa entre um dia e outro de observação foi o cumprimento da aula atividade e participação de assembleia da categoria, por ambas docentes. Já a professora B tinha outro fator que intervalava nossos encontros: ela recebia todas as quintas alunos do PIBID que nesses dias eram regentes das aulas. Além disso, as observações na turma B foram encurtadas por diferentes fatores, tais como: pausas para resoluções coletivas da categoria na escola (pausa das

duas últimas aulas), reformas urgentes na escola que impediam qualquer turma estar presente (dois dias de observações os estudantes largaram às 11h00), atividade com o programa da secretaria de esportes – Segundo Tempo (uma vez na semana os estudantes tinham uma hora de atividade na quadra com uma professora de Educação Física) e ainda um dia que a professora precisou se ausentar mais cedo para resolver problemas pessoais.

Nosso objetivo com as observações foram identificar a ocorrência de situações de ensino da oralidade e analisar os tipos de atividades vivenciados, além de identificar quais gêneros orais foram mobilizados nas aulas e as dimensões de ensino da oralidade abordadas nas práticas de ensino, assim como a potencialidade das atividades destinadas à aprendizagem da fala e de suas relações com a escrita durante todo o ano letivo.

As observações foram realizadas nos seguintes meses: maio, agosto, setembro, novembro e dezembro do ano de 2019. O quadro a seguir detalha as datas e o tempo de duração das aulas:

Quadro 1: Cronograma de observação da professora 1

Professora 1			
Blocos/Semestres	Aula	Período (2019)	Tempo de duração da aula
Bloco 1	01	29/maio	235 min/3h55 min
	02	04/junho	210 min/3h30 min
	03	05/junho	210 min/3h30 min
	04	06/junho	210 min/3h30 min
	05	11/junho	210 min/3h30 min
Bloco 2	06	10Setembro	210 min/3h30 min
	07	11/setembro	210 min/3h30 min
	08	12/setembro	210 min/3h30 min
	09	13/setembro	210 min/3h30 min
	10	18/setembro	210 min/3h30 min
	11	27/novembro	200 min/3h20 min
	12	29/novembro	210 min/3h30 min

Fonte: Autora (2019)

Quadro 2: Cronograma de observação da professora 2

Professora 2			
Blocos/ Semestres	Aula	Período (2019)	Tempo de duração da aula
Bloco 1	01	27/maio	210 min/ 3h30 min
	02	28/maio	125 min/2h05 min
	03	03/junho	180 min/ 3h
	04	10/junho	210 min/ 3h30 min
	05	22/agosto	180 min/ 3h
Bloco 2	06	23/setembro	210 min/ 3h30 min
	07	24/setembro	180 min/ 3h
	08	27/setembro	210 min/ 3h30 min
	09	30/setembro	210 min/ 3h30 min
	10	08/outubro	180 min/ 3h
	11	26/novembro	140 min/2h20
	12	27/novembro	150 min/2h30 min
	13	17/dezembro	230 min/ 3h20min

Fonte: Autora (2019)

Para as observações, elaboramos previamente um roteiro semiestruturado com os principais aspectos que tínhamos o interesse de observar nas aulas (APÊNDICE A).

A observação é uma técnica de extrema relevância para a maioria das pesquisas qualitativas, tendo em vista que possibilita que o observador lance mão de descrições detalhadas de acontecimentos, pessoas, ações e objetos em um determinado contexto (VIANNA, 2003). Assim, a observação nos permitiu obter dados detalhados sobre o processo de formação de professores alfabetizadores e as concepções sobre o eixo de ensino na linguagem oral.

As aulas foram filmadas, audiogravadas e registradas em caderno de campo, especialmente as situações relacionadas ao nosso objeto de estudo. Posteriormente, todas as jornadas de aula foram transcritas e foram produzidos relatórios com as transcrições dos diálogos, a pré-categorização da rotina de aula, as atividades realizadas pela professora, os recursos didáticos e os gêneros orais trabalhados na aula.

2.3. Análise dos dados

A análise dos dados foi desenvolvida com base na análise de conteúdo de Bardin (1977), nas duas fases da pesquisa. Na primeira fase, o objeto de análise foi o documento curricular e na fase 2, as transcrições das entrevistas e relatórios das aulas.

Segundo Bardin (1977, p. 31), a análise do conteúdo não é somente um instrumento metodológico, mas um “leque de apetrechos; ou, com maior rigor, um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”.

Segundo o referido autor, a análise do conteúdo deve ser organizada em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na primeira fase, a **pré-análise**, buscamos sistematizar as ideias pré estabelecidas a partir de fundamentos teóricos e criamos os indicadores para a interpretação das informações coletadas. Nesta fase, foram mapeadas, em estudos prévios, categorias indicativas das dimensões do ensino da linguagem oral, conforme foi apontado na Introdução desta tese, e validadas por meio da leitura flutuante dos dados dessa investigação.

Realizamos, assim, a leitura inicial da proposta curricular da rede de ensino, para identificar se ocorriam orientações relacionadas ao eixo da oralidade, bem como identificar os locais onde incidiam tais orientações, preparando assim o material para a fase seguinte. Além disso, realizamos a leitura de todas as transcrições de entrevista e dos relatórios de aulas, com o mesmo objetivo de identificar a ocorrência de ensino da oralidade, buscando estabelecer o nosso corpus de análise, bem como formular hipóteses e índices para interpretação e análise dos dados coletados.

Ainda nessa etapa, de acordo com Bardin (1977), devemos considerar algumas regras: exaustividade: é necessário esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nenhuma informação; representatividade: a amostra deve representar o universo, sendo assim é preciso ter mostra de dados significativas; homogeneidade: os dados precisam ser coletados tomando como base o mesmo tema, sujeitos e técnicas de coletas; a pertinência: é preciso adaptar os documentos aos objetivos e conteúdo da pesquisa; por fim, exclusividade: cada elemento deve pertencer a uma única categoria.

Adiante, seguimos para a segunda fase, **exploração do material**. Nesse momento, registramos e organizamos os recortes que realizamos durante a pré-análise, realizando a contagem, a classificação e a inclusão das informações em categorias temáticas. Partindo disso,

nessa fase da pesquisa selecionamos todos os extratos do documento analisado, das transcrições de entrevistas e dos relatórios de observações que poderiam tornar-se unidade de registro para compor as categorias que já tínhamos pré-estabelecidas a partir de estudos desenvolvido anteriormente, já citados na Introdução. Como foi informado, a partir dos estudos anteriores e da exploração dos dados dessa pesquisa, foram construídas as categorias de análise:

1. Valorização do texto oral

2. Variação linguística

3. Relações entre fala e escrita

3.1. Oralização do texto escrito ou de textos memorizados

3.2. Semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos

3.3. A oralidade como apoio à produção escrita

3.4 A escrita como apoio à produção oral

4. Reflexões sobre práticas sociais do uso da oralidade e sobre gêneros orais

4.1. Reflexões sobre práticas sociais do uso da oralidade e características dos gêneros orais

4.2. Análise de textos orais quanto a questões linguísticas, extralinguísticas (extratextuais), paralinguísticas (prosódicas) e cinésicas (gestuais)

5. Produção e compreensão de texto orais

5.1. A escuta atenta

5.2. Planejamento e produção de textos orais

5.3. Avaliação da produção textual oral

A partir disso, estabelecemos as análises em um processo inferencial, entrando assim na terceira fase, que Bardin (1977) nomeia de **tratamento dos resultados, inferência e interpretação**. Nessa fase, portanto, buscamos estabelecer um processo de inferência e interpretação dos resultados, captando os conteúdos visíveis e subentendidos presentes em todo o material coletado - documentos, entrevistas e observação e nas unidades de registros (extratos retirados dos materiais durante as fases anteriores), considerando o respaldo teórico apresentado no corpo da pesquisa.

Diante do que vimos até aqui e tendo em vista as abordagens escolhidas para esta pesquisa, consideramos a análise de conteúdo foi melhor opção para o tratamento e análise dos dados obtidos em nossa pesquisa empírica. Adiante apresentaremos os resultados encontrados.

3. PRÁTICAS E SABERES DOCENTES

Entendemos, nesse trabalho, que os saberes docentes subsidiam a prática do professor. Sendo assim, ao analisarmos as práticas, precisamos refletir sobre os saberes que fazem parte da construção do exercício profissional. Nesse sentido, é necessário ter um olhar cauteloso sobre a prática docente durante o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, isto é, pesquisas desenvolvidas nesse campo devem considerar diversos fatores, não se resumindo apenas aos apontamentos das ações tomadas pelos docentes e às escolhas realizadas durante a realização do seu trabalho.

A análise da prática docente gira em torno de buscar sinalizações, indícios, dos motivos que levaram os profissionais a escolher determinados caminhos, quer dizer, os saberes e intencionalidades que os motivaram a tomar determinadas decisões. Nessa direção, procuramos aqui refletir sobre questões cruciais para o desenvolvimento da análise a partir dessa perspectiva.

Antecipando as discussões sobre os saberes docentes e a prática pedagógica, compreendemos que é necessário refletirmos sobre o professor como sujeito reflexivo. Diversos autores apontam essa questão como essencial na construção, tendo em vista o trabalho singular que o professor desenvolve, sendo convidado a escolher caminhos e estratégias na sua ação, muitas vezes precisando refletir e decidir de imediato (SCHÖN, 1992; PERRENOUD, 2002; TARDIF, 2014; FERREIRA, 2007; etc.)

Concordamos com Silva (2014) que as pesquisas acadêmicas, por um longo período, buscaram analisar a prática docente de maneira limitada, orientadas pelo pressuposto cartesiano, sendo, portanto, restritas e distanciadas dos diversos fatores envolvidos nesse objeto de estudo. Segundo a autora, diversos teóricos denunciaram esse tipo de pesquisa, homogênea e restrita, as quais isolavam e invalidavam qualquer prática que não se encaixasse em padrões pré-definidos pelos próprios pesquisadores.

Silva (2014) ressalva que o estudo da prática docente é muito mais complexo. Deve ir além desses limites epistemológicos. Compreendemos, assim como Ferraço (2004), que é preciso se distanciar, rejeitar as estratégias metodológicas que buscam o entendimento da prática docente a partir do bem e do mal, do certo ou do errado.

Acreditamos, dessa maneira, assim como os autores citados, ser necessário considerar a complexidade do cotidiano das escolas e do fazer docente, destarte, basear-se em conceitos e

teorias que valorizem a identificação de causas relacionadas aos fatos encontrados, reforçando a complexidade intrínseca ao trabalho docente.

Logo, nossa pesquisa será desenvolvida a partir desse olhar sob a prática docente. Ponderamos a diversidade de ações docentes e todos os elementos positivos que fazem parte da construção das práticas, perseguindo o caminho percorrido e as escolhas realizadas no eixo de ensino da “Linguagem oral”, tal qual o nosso objeto de estudo sugere.

Assim como Silva (2014), entendemos que o professor enquanto profissional reflexivo ou que pode vir a ser, deve ser o ponto de partida de qualquer investigação sobre a prática docente. Dessa forma, refletiremos, brevemente, sobre o que vem a ser um professor reflexivo.

Inicialmente, é importante destacar que não é o fato de refletirmos na ação ou sobre ela que nos tornará reflexivos. De acordo com Perrenoud (2002), o professor pode ser um profissional reflexivo, ou tornar-se um profissional reflexivo (*apud* SILVA, 2014). Nesse sentido, é necessário compreender o que constitui uma postura reflexiva do profissional e o que pode vir a ser uma postura eventualmente reflexiva de qualquer pessoa sobre sua ação.

De acordo com Silva (2014)

Ser um professor reflexivo significa ter uma postura investigativa sistemática, contínua em relação a suas ações. Significa ser capaz de superar a rotinização de suas práticas e refletir sobre as suas ações cotidianas antes, durante e depois de realizá-las. (SILVA, 2014, p.20),

Isto significa que tornar-se um professor reflexivo exige constância na prática reflexiva, pois não havendo tal permanência, a reflexão objetivará apenas a resolução de problemas ou crises imediatas. Sobre isso, Silva (op.cit) alerta que um profissional reflexivo não hesita em se ver parte do problema, isto é, ele busca constante reflexão sobre sua relação com diversos fatores presentes no exercício profissional, tais como: sua relação com o saber, com as pessoas, com as instituições e as tecnologias, com a cooperação, etc., bem como reflete em busca de caminhos para superar as limitações e evoluir em seu trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, a prática reflexiva de maneira sistemática torna-se parte da rotina do professor. É preciso, assim, que o docente tenha consciência do seu espaço e do tempo pedagógico. Sendo desse modo, o professor precisa de “disciplina e de métodos para observar, memorizar, escrever, analisar após compreender, escolher opções novas”. (SILVA, 2014, p.20).

A prática reflexiva, segundo Schön (1992), pode ser dividida em duas situações na atividade profissional: *reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação*. A reflexão na ação acontece durante sua execução, de maneira imediata. Já a reflexão sobre a ação, acontece após

o evento. Isto é, a reflexão na ação é rápida, ocorre normalmente em situações que exigem a tomada de decisão, resolução de conflitos ou dilemas. Significa que nessa situação reflexiva, o professor é demandado a tomar uma decisão iminente, utilizando os conhecimentos que dispõe naquele momento. Já a reflexão sobre a reflexão na ação, o professor tem a possibilidade de refletir sobre o que observou da situação, a compreensão que construiu daquele momento e na possibilidade de alterações (SCHÖN, 1992, p. 83). Nem sempre essa reflexão sobre a reflexão na ação ocorrerá após a ação. Segundo Perrenoud (2002), é possível que ela também aconteça em momento que antecede a ação.

Nesse ponto de vista, Perrenoud (*apud* SILVA, 2014) acrescenta que essa prática reflexiva nem sempre será automática, no entanto “estas reflexões podem capitalizar experiências, ou até transformá-las em saberes capazes de serem retomados em outras circunstâncias” (PERRENOUD, 2002, p. 36).

Além disso, Perrenoud (2002) afirma ainda que existe a *reflexão sobre o sistema de ação*. Esta diz respeito às reflexões ocasionadas a partir de ações repetidas, sendo possível “refletir como se fossem objetos duradouros ou mesmo permanentes” (p. 37 *apud* SILVA, 2014, p. 21).

Tardif (2014, p. 223) complementa a definição de professor reflexivo, destacando que as competências docentes têm ligação direta com “suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir.

Sendo assim, a reflexão na ação e para a ação colabora para a construção dos saberes práticos, isto é, são as reflexões que colaboram para a validação dos conhecimentos científicos, universitários, oriundos da prática, legitimando-os e construindo seus saberes experienciais. Dessa maneira, conforme aponta Perrenoud (2001, p.26), o professor reflexivo realiza um movimento de ir e vir entre prática-teoria-prática e “é capaz de analisar suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias”.

Para compreender as ações das professoras é preciso ir além dessa compreensão sobre o papel da reflexão no exercício da docência, é necessário compreender que teoria e prática são mobilizadas pelo professor nas atividades docentes, isto é, é preciso compreender o que está implícito na formação profissional docente, o que define e norteia as escolhas e renúncias feitas pelo professor no exercício prático em sala de aula.

Ao longo da vida e de sua formação docente, o professor vivencia experiências diversas, tanto no nível social quanto no nível profissional. Essas influenciam diretamente em suas ações no exercício das atividades docentes. Segundo Tardif (2014), todas as experiências vividas pelo

professor trazem implicações diretas sobre as suas práticas, isto é, os saberes mobilizados pelo professor em sala de aula são resultado das experiências que ele viveu. Nas palavras de Tardif (2014, p. 11):

O saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Nesse sentido, concordamos com Tardif (2014) quanto à necessidade de refletirmos sobre as experiências e os saberes docentes para compreendermos as práticas educativas. É preciso, antes de qualquer análise, considerar que seus trabalhos são alicerçados em diferentes saberes advindos de fontes diversas, os quais são mobilizados diariamente na fabricação de suas práticas nas salas de aula (TARDIF, 2014); assim como compreender que as atividades realizadas na escola mobilizam, nem sempre de maneira consciente, conhecimentos, competências e habilidades adquiridas ao longo de sua trajetória, de forma singular e precisam ser consideradas ao analisarmos as ações docentes em sala de aula.

Todavia, conforme salienta Ferreira (2007), no decorrer da história da profissionalização docente, nem sempre se pensou no professor como um profissional formado por diferentes saberes que direcionam suas atividades em sala de aula. O precário entendimento desse fenômeno traz muita incompreensão sobre o fazer docente. Essa autora expõe, ainda, que:

A experiência de vida, a reflexão sobre a prática profissional e a memória do professor entraram em cena a partir dos anos 1990, conjuntamente com outros tipos de saber, como o acadêmico/científico, no sentido de fazer a compreender que a ação profissional docente não está desvinculada das práticas sociais subjetivas (FERREIRA, 2007, p. 52)

Portanto, é necessário, para compreender a complexidade do fazer docente, refletir sobre os diferentes saberes de sua prática. Paulo Freire (1998) sinaliza a existência dessa diversidade de saberes necessários à prática educativa, afirmando que “ensinar exige saberes como: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, a corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

Logo em seguida, Freire (ibidem) assevera que “Ensinar não é transferir conhecimento”, nos apresentando outros saberes necessários à ação docente: Ensinar exige: consciência do inacabamento, o reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, a convicção de que a mudança é possível, curiosidade.

Em seu último capítulo, ao afirmar que “Ensinar é uma especificidade humana”, Freire nos apresenta saberes que são necessários ao ensinar: segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, ter disponibilidade para o diálogo, querer bem aos educandos.

Em suma, conforme nos ensina Paulo Freire (1998), são diversos os saberes necessários à prática educativa, complexos e muitas vezes não tão perceptíveis. Isso dificulta o entendimento do trabalho do professor, muitas vezes gerando prescrições para o exercício docente, bem como, juízos sobre a prática pedagógica.

Ferreira (2007) destaca que a regulamentação e as orientações para o exercício docente surgiram na época do Império e foram intensificadas durante as décadas de 1920 e 1930, quando diversos intelectuais cobraram a escola laica e gratuita. Já nesse período, alguns saberes foram considerados como necessários ao exercício da docência.

No entanto, conforme aponta Ferreira (ibidem), até os anos 1960, as orientações do exercício docente eram direcionadas aos conteúdos presentes nos manuais de cada disciplina e na sua transmissão para os estudantes, respeitando a ordem e a organização prescrita, sem apresentar preocupação com aspectos pedagógicos, ou seja, havia uma valorização da relação professor-saber.

Apesar do grande espaço de tempo cronológico, ainda hoje identificamos documentos oficiais, programas de formação e de elaboração de materiais didáticos nos quais predomina a ênfase nos conteúdos. Essa visão conduz o professor a assumir uma posição de transmissor ou portador de conhecimentos, e não de produtor de saberes, que legitimaria mais o valor social da profissão. Nesse sentido, prevalece, muitas vezes, uma concepção de professor como um executor de planos prontos. Não há reconhecimento de sua capacidade de produzir, planejar, avaliar, recriar, etc., homogeneizando-se as situações didáticas e desconsiderando-se a pluralidade pertencente a estes profissionais.

Foi a partir dos anos 1970 que, segundo Ferreira (ibidem), cresceu a preocupação com os aspectos didáticos-metodológicos. No entanto a preocupação era voltada para a organização,

planejamento técnico e tabelas avaliativas, deixando ainda em segundo plano o domínio dos conteúdos e a autonomia docente. Nesse sentido, o professor ainda assume a função de executor de tarefas, sendo orientado a se apropriar dos instrumentos formulados para a condução das práticas em sala. Assim como dito em outro momento, esse modelo também foi muito difundido e ainda é defendido no Brasil; há, nesse contexto, propostas e materiais formulados para serem seguidos pelas professoras como receitas a serem executadas.

Essa maneira de perceber a profissão docente torna professoras e pesquisadores grupos cada vez mais distanciados. Como afirma Tardif (2014, p.35), são profissionais responsáveis por tarefas distintas: a comunidade científica produz e o corpo docente transmite os conhecimentos. Isso torna a docência uma função técnica.

Em seguida, já nos anos 80, com as diversas mudanças políticas, históricas e econômicas, surgiram muitas críticas às escolas brasileiras, dentre elas a de que a escola era reprodutora das desigualdades sociais, colaborando para a manutenção da divisão de classes. Nesse período, o papel do professor e a sua formação ganham espaço nos debates, a partir da pedagogia dos conteúdos, que tem como premissa a ideia de que para apresentar uma boa prática pedagógica era precisa mais que dominar os instrumentos didáticos (o como fazer), como vinha sendo defendido. Era preciso associar esses instrumentos ao exercício de uma prática social transformadora, associada a uma boa formação dos estudantes quanto aos conhecimentos científicos. Nesse contexto, passa a fazer parte do exercício docente também o domínio dos saberes produzidos na academia.

Surgiram novos desafios para as professoras, tais como “transformar o conhecimento que a academia produz para ser ensinado, considerando os diversos aspectos presentes na escola e, na sala de aula, de forma significativa e contextualizada” (FERREIRA, 2007, p. 56). Esse entendimento demandou novas diretrizes e novos saberes para o desenvolvimento da prática docente, surgindo teorias que buscavam refletir sobre as relações entre o saber científico e o saber docente.

No âmbito desse debate, novos olhares passam a buscar a compreensão da atividade docente a partir de uma abordagem que vai além do saber acadêmico. De acordo com Nóvoa (1995), essa nova abordagem fazia oposição aos estudos que reduziam as professoras a executores técnicos, na qual o professor se via obrigado a separar suas experiências sociais das atividades profissionais. Nessa abordagem, o professor tinha voz, ou seja, sua trajetória, suas experiências de vida e outros conhecimentos eram considerados na fabricação do seu trabalho

na sala de aula. Sobre isso, Ferreira (2007) aponta que as histórias individuais e profissionais eram reconhecidas e consideradas na construção do saber fazer.

Ganha destaque, então, que, conforme é discutido por Nunes (2001 *apud* Ferreira, 2007), o professor é dotado de um saber e de um fazer, e é na análise dos valores e princípios implicados na ação docente que estão os principais elementos para a compreensão dos fundamentos e da prática cotidiana do professor.

Em relação ao “saber-fazer”, Tardif (2014, p.213) ressalta que

o professor possui regras, recursos que são incorporados ao seu trabalho, mas sem que ele tenha, necessariamente, consciência explícita disso. Nesse sentido, o saber fazer do professor parece mais amplo que o seu conhecimento discursivo.

Sendo assim, conforme já ressaltamos, a análise da prática docente não deve se basear unicamente em seu discurso, nos seus conhecimentos discursivos e/ ou na sua verbalização explícita, é preciso reconhecer as regularidades existentes na sua prática cotidiana, bem como todos os elementos que compõe o contexto. Isso porque, a prática do professor é permeada por capacidades distintas, tais como: cognitivas, emocionais, interpessoais, sociais, que fazem parte da ação docente, refletindo na relação com os estudantes, com a visão de escola e com o seu papel dentro dela e da sala de aula (LIMA, 2016).

Sobre isso, Schon (1995 *apud* Ferreira, 2007, p. 60) afirma que as professoras criam um conhecimento específico ligado à ação. “Esse conhecimento é pessoal, tácito, não sistemático, espontâneo, experimental, intuitivo e cotidiano”. Tudo isso confirma a complexidade do trabalho docente e a importância de compreender todas as questões entrelaçadas a ele (LIMA, 2016).

Nessa direção, Tardif (2014) apresenta um estudo de extrema relevância, identificando e definindo os saberes docentes imbricados em sua prática, isto é, definindo o saber do professor, os conhecimentos que ele carrega consigo, o saber-fazer, as competências e habilidades que ele mobiliza diariamente para construção do seu trabalho na sala de aula. Nesse sentido, Tardif (2000) apresenta a definição da epistemologia da prática profissional e sua finalidade. Segundo o autor (*ibidem*), a epistemologia da prática profissional é o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (20, p. 10).

De acordo com o autor, a epistemologia da prática tem como objetivo revelar saberes, ou seja, a epistemologia busca compreender como os saberes são incorporados nas tarefas

profissionais e como os docentes assimilam e aplicam tais saberes de acordo com as possibilidades existentes no cotidiano escolar.

Tardif (op.cit) aponta a existência de quatro fontes dos saberes docentes, são elas: saberes profissionais, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Apresentaremos a seguir uma breve conceituação feita pelo autor para cada um desses saberes.

Segundo Tardif (2014), os saberes profissionais são aqueles advindos do conjunto dos saberes que provêm das instituições de formação de professoras (escolas normais ou faculdades de ciências da educação), construídos em programas de formação inicial e continuada, em situações. Tardif (op.cit) afirma que:

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2014, p. 37)

De acordo com Lima (2016), os saberes pedagógicos se articulam com os conhecimentos provenientes das ciências da educação por meio de uma conexão entre os resultados das pesquisas e as concepções sobre prática educativa.

Tardif (2012) também apresenta os saberes disciplinares: são os “saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária” (TARDIF, 2012, p. 38). De acordo com o autor, esses saberes se associam à prática docente também a partir das formações iniciais e continuadas. São correspondentes aos diferentes campos do conhecimento, aos saberes disponibilizados pela sociedade e estão incorporados nas universidades, no formato de disciplinas que fazem parte dos programas das faculdades e cursos diversos.

Além dos saberes profissionais e disciplinares, o autor (ibidem) discorre ainda sobre os saberes curriculares. Estes saberes dizem respeito aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que a instituição escolar utiliza para “categorizar e apresentar os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2012, p.38). Esses saberes são apresentados sob a forma de programas escolares, que os docentes precisam apreender e, posteriormente, aplicar.

Os saberes curriculares estabelecem uma relação de poder, tendo em vista que são repassados para as professoras o que foi instituído pela sociedade como sendo o saber necessário a ser transmitido nas escolas, estes acabam por permear tanto o discurso quanto a prática de muitas professoras que compreendem que alguns conteúdos e objetivos são realmente mais importantes que outros, pois assim foi determinado pelos mais diversos documentos,

recursos didáticos e programas com os quais eles tiveram contato durante sua formação (inicial ou contínua).

Este é o caso da oralidade, eixo de ensino da Língua Portuguesa, que é o objeto investigativo dessa pesquisa. Por muito tempo a oralidade ficou de fora dos documentos curriculares, de recursos como o livro didático, dos currículos dos cursos de formação inicial e dos programas de formação continuada, isto porque não era concebida como importante no modelo de cultura erudita vigente. O que interessava aos responsáveis pela seleção e composição desses documentos, materiais e currículos era o ensino da escrita, que, ao longo dos anos teve um espaço diferenciado no ensino da língua materna, por se tratar do sistema de comunicação mais utilizado entre as classes mais abastadas do que entre os outros grupos sociais. Em relação a isso, Tardif (2012, p. 40) ressalta que

Os professores não são responsáveis pela seleção de saberes que a escola e a universidade transmitem. Ele não controla diretamente, e nem mesmo indiretamente, o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através das categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar fera e impõe como modelo da cultura erudita.

Por fim, o autor (*ibidem*) apresenta os saberes experienciais ou práticos, que são formados mediante o exercício da profissão, ou seja, os docentes desenvolvem saberes específicos, de acordo com suas atividades cotidianas e com o seu conhecimento do meio. Estes saberes são fabricados a partir da experiência e são por ela validados.

A pesquisa desenvolvida por Leal, Brandão e Nascimento (2010), na qual analisaram a prática de cinco professoras do segundo ano do segundo ciclo do Ensino Fundamental de escolas públicas da cidade do Recife, ilustra a ausência de alguns saberes na prática das docentes.

Os resultados das entrevistas realizadas com as professoras apontam que as professoras possuem saberes intuitivos e pouco fundamentados sobre os conteúdos e objetivos do ensino da oralidade na sala de aula. Segundo as autoras (*op. cit.*), as docentes indicaram em suas respostas que não haviam recebido em suas formações, tanto inicial como continuada, orientações para o ensino da oralidade. Dessa forma, desenvolviam o ensino da oralidade de acordo com seus saberes experienciais, de maneira espontaneísta. Isto significa que as atividades eram realizadas de maneira intuitiva, a partir das experiências cotidianas e conhecimentos sociais que já tinham.

A esse respeito, Tardif (2014, p.48) afirma que o professor diante da “impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina sua prática”. Desse modo, Tardif (2001, p. 234) afiança que a prática docente não se constitui apenas um espaço de saberes provenientes da teoria, é, também, espaço de produção de saberes singulares provenientes da prática. Além disso, Tardif (2014) destaca que esses saberes são incorporados à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser, sendo assim, estes podem ser nomeados de saberes experienciais ou práticos. O autor ressalta que:

São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2014, p. 49).

Uma ressalva feita pelo autor é em relação às diferentes articulações realizadas entre a prática docente e os saberes que são vistos como mediadores e os mecanismos que submetem essa prática a saberes que não são produzidos e nem passíveis de serem controlados por ela. O autor afirma que sendo extremista pode-se afirmar que ocorre uma “relação de alienação entre os docentes e os saberes” (TARDIF, 2014 p.42).

Tardif (op.cit) corrobora que a relação das professoras com os saberes, do seu ponto de vista, é problemática, pois há um distanciamento social, institucional e epistemológico, que muitas vezes aparta e desapropria o docente dos saberes produzidos, controlados e legitimados por outros. Nesses casos, os saberes são selecionados, pensados e produzidos por grupos de especialistas e profissionais que fazem parte das organizações/instituições públicas, e são transmitidos para as professoras, que se configuram como meras executoras, nesse caso, compondo o chamado saber técnico ou o saber-fazer.

O saber experiencial vai além disso, configura-se como o “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (TARDIF, 2012, p.49). Em outras palavras, esses saberes são construídos pelas professoras em suas práticas e formam um conjunto de representações utilizadas pelas professoras no seu fazer cotidiano, embora nele estejam implicados de maneira complexa os demais saberes. A partir dele, o professor faz

interpretações e busca compreender e orientar suas atividades pedagógicas em todos os aspectos, criando *habitus*.

Tardif (2014, p.49) defende que o *habitus* ajuda o professor a lidar com os imprevistos que surgem na profissão, podendo se consolidar como estilo de ensino. Eles se manifestam por meio do saber, do saber-fazer e do saber-ser do professor, que, diferentemente dos outros saberes, são validados pelo professor em suas vivências escolares.

No exercício da prática, o professor tem a oportunidade de revelar os conhecimentos adquiridos em sua formação (inicial ou continuada), adaptando tudo que é pertinente à sua realidade e, excluindo tudo que é considerado como não cabível, sempre em busca de resguardar o que lhe ajudará no exercício de sua função. É nesse momento também que o docente retoma, de forma crítica, os saberes que ele construiu antes ou durante sua prática profissional, sendo, portanto, o saber experiencial “formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação construído pela prática cotidiana” (TARDIF, 2014, p. 53).

Diante do que discutimos até o momento, podemos compreender que o saber experiencial é de fundamental importância no desenvolvimento da atividade docente, pois é ele que permite que o professor realize o movimento de transformar suas relações externas com os saberes em relações internas com os saberes. Portanto, “os saberes experienciais não são saberes como os demais, são ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2014, p.54).

Todos os saberes definidos até aqui constituem a prática docente; não há um saber sobreposto ao outro, todos eles são importantes e se entrelaçam na composição da prática docente. O autor ratifica que “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2014, p. 39).

Ainda sobre o saber da experiência, Perrenoud (1993) endossa que ele permeia as práticas escolares, pois o professor diariamente realiza seu trabalho variando entre a rotina que ele constrói e os improvisos emanados. Dessa forma, essa ação do professor acontece de maneira inconsciente e subjetiva, assim sendo, o paradigma da racionalidade teórica não consegue suprir as necessidades dos docentes.

O autor utiliza o conceito de “competências” para discutir sobre o papel do saber dos diversos tipos de problema, um deles é a relação que existe entre o saber que se tem a partir da experiência tanto pessoal quanto profissional, que é construído após o ato, e o saber científico,

aquele desenvolvido pelos estudiosos. Para o autor, o professor na fabricação da sua competência profissional, deve considerar o papel do saber, pois para a construção dessa competência é importante considerar e mobilizar os diferentes tipos de saberes.

Dessa forma, Ferreira (2007, p.61) assegura que o “reconhecimento do conceito – saber docente – torna-se importante, principalmente, para a compreensão dos processos educativos, possibilitando o rompimento de barreiras construídas por outros modelos elaborados no campo científico”. Contudo, Chartier (1998 *apud* FERREIRA, 2007) alerta que o saber produzido pela academia não deve ser evidenciado, ele deve direcionar o professor tornando-se um subsídio para sua reflexão e apoiando-o em suas escolhas didáticas e sua prática educativa, ainda que estas escolhas não tenham sido determinadas para aquele dia ou, ainda, que ele não esteja convicto de que fez a escolha certa.

Em suma, para Tardif (2014), a principal importância da epistemologia da prática reside no fato de buscar tornar visíveis os saberes, compreender como eles se integram realmente no exercício profissional e como as professoras “incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos seus limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho” (p. 256). Segundo o mesmo autor, a epistemologia da prática também é importante no sentido de tentar apreender a natureza desses saberes, bem como o papel que exercem seja no trabalho docente, seja na relação de identidade profissional dos mesmos.

Nesse caminho, Cruz (2012) ressalta a importância da teoria da fabricação do cotidiano (CERTEAU, 1994) para análise das práticas das professoras, pois, segundo essa autora, “detalhes da vida privada ou pública podem ser relevantes para a compreensão da organização escolar na qual se inserem estas práticas, pois o cotidiano das escolas vive uma “lógica” não percebida muitas vezes pelos que instituem as orientações didáticas e pedagógicas” criando um espaço entre o prescrito e o realizado (CRUZ, 2012, p.61).

Assim, a teoria da fabricação do cotidiano compreende que é no cotidiano, no dia a dia, que as práticas sociais são formalizadas, sendo essas influenciadas por ações exteriores. Além disso, Cruz (2012) afirma que as relações sociais são construídas de práticas fabricadas através das diferentes atividades vivenciadas no cotidiano, sendo desenvolvidas e recriadas pelos sujeitos.

Nesse sentido, Certeau (1994) afirma que devemos considerar as práticas cotidianas como *práticas*, assim sendo, as relações sociais são constituídas de *práticas* que são “fabricadas”, são as atividades profissionais, sociais, políticas e culturais, exercidas no cotidiano que concebem essa fabricação. À vista disso, esse autor (op. cit.) afirma que os

produtores também são consumidores, conforme aponta Cruz (2012, p.62) “a *produção dos consumidores* é uma fabricação/criação/invenção – produção qualificada de consumo que fazem na marginalidade de suas ações”.

Trazendo para o cotidiano escolar, compreendemos que, assim como Tardif (2014) já apontou na definição do saber experiencial, o professor é um consumidor e produtor na sua ação profissional. A partir das relações sociais exercidas dentro e fora da escola, ele fabrica, cria, inventa, seu próprio fazer pedagógico, distanciando-se, alterando e reconstruindo as orientações oficiais para suas ações. Isto é o que Certeau (1994) chama de artes do fazer, isto é,

O homem ordinário inventa o cotidiano com mil maneiras chamadas de *artes de fazer*, com uso de táticas que alteram os objetos, e estabelece uma (re) apropriação do espaço e do uso dando oportunidades para que as pessoas usem os produtos impostos pelas políticas culturais da melhor forma possível (CRUZ, 2012, p. 62)

Sendo assim, transferindo para a reflexão do exercício docente, o professor cria táticas que alteram as prescrições, orientações e definições instituídas no âmbito político e científico, ressignificando a partir de suas experiências cotidianas o que foi elaborado e instituído oficialmente.

Nessa perspectiva, em nossa pesquisa buscaremos compreender as escolhas didáticas e pedagógicas das professoras para o ensino da oralidade no cotidiano escolar e os saberes mobilizados nas tomadas de decisões.

4. A ORALIDADE COMO OBJETO DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, DE ORALIDADE E DE ENSINO DA ORALIDADE

Para compreendermos como o professor vê o ensino da língua e o que ele prioriza em seu trabalho na sala de aula, inclusive no que se refere ao ensino da oralidade, é essencial compreender as principais concepções de língua que subsidiam seu ensino no Brasil.

Entre os séculos XVI e XX surgiram diferentes mudanças no currículo de Língua Portuguesa, no que se refere às formas de ensino e de aprendizagem da língua materna (MARINHO, 1998). Ao lado delas, as concepções de oralidade também foram sofrendo transformações e, conseqüentemente, observamos alterações na forma como este eixo ensino foi sendo tratado na sala de aula ao longo dos anos.

Alguns autores (TRAVAGLIA, 1996; GERALDI, 1984; KOCH, 2002; BAKHTIN, 1979; 1992) apontam três principais correntes que permeiam o ensino da língua portuguesa: a língua como expressão de pensamento, como instrumento de comunicação e como processo de interação social.

A concepção mais tradicional presente nas gramáticas normativas apresenta uma visão de língua como expressão do pensamento. Segundo Travaglia (1996), nessa concepção supõe-se que as pessoas não se expressam corretamente porque não pensam corretamente. Nesse caso, a expressão é algo construído internamente e exteriorizado em seguida. Desse modo, entende-se a língua como um ato monológico, no qual apenas a mensagem tem relevância, não sofrendo interferência do interlocutor e nem do contexto e dos acontecimentos sociais nos quais ocorrem.

Bakhtin (1992, p. 72) nomeia essa concepção de *subjetivismo individualista*. Segundo ele, nessa tendência, o principal interesse da língua é o “(...) ato de fala, de criação individual, como fundamento da língua”. De acordo com o autor, nessa concepção, a principal fonte de língua é o psiquismo individual. A função do linguista seria meramente classificatória, descritiva e de caráter preliminar, tendo em vista que se limita unicamente a “(...) preparar a explicação exaustiva do fato linguístico como proveniente de um ato de criação individual, ou então servir a finalidades práticas de aquisição de uma língua dada”.

Essa corrente é marcada pelo método positivista que, segundo Bakhtin (1992), possui uma visão idealista da língua e “não consegue ver mais além das formas linguísticas (em particular as fonéticas, as que são positivas) e do ato psicofisiológico que as engendra” (VOSSLER, apud BAKHTIN, 1992a, p. 75)

A segunda concepção, de acordo com Travaglia (1996, p. 22), vê a língua “como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação”. É fortemente ligada aos estudos linguísticos do *estruturalismo* a partir de Saussure e pelo *transformacionismo* a partir de Chomsky.

Nesse modelo, a língua é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se unem a partir de regras e, por meio deles, a mensagem é transmitida de um emissor a um receptor. Sendo assim, segundo o autor, o uso desse código torna-se um ato social e a partir disso envolve dois usuários da língua. Portanto, emissor e receptor precisariam utilizar esse código de maneira semelhante, isto é, de uma “forma” preestabelecida e convencionada para que a comunicação exista (TRAVAGLIA, 1996).

Travaglia (1996) ainda assevera que, nessa concepção, a língua é vista como um código virtual e isolado, que acarreta o desaparecimento dos interlocutores e as situações de uso da língua, fatores cruciais ao desenvolvimento da comunicação.

Bakhtin (1992) define essa orientação como *objetivismo abstrato*, tendo como base as ideias racionalistas e neoclassicistas dos séculos XVII e XVIII, das quais se originaram as ideias filiadas ao cartesianismo, que têm como pressuposto a ideia de que o principal interesse do linguista é a lógica interna do sistema de signos. Assim, a língua se constituiu como um sistema único, imóvel e imutável, desvinculado de todo e qualquer significado ideológico.

Segundo o autor (op. cit.), nessa concepção “o centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela objeto de uma ciência bem definida situa-se, ao contrário, no sistema linguístico, a saber o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua” (p.77). Deste modo, segundo Bakhtin (1992, p. 78), “a língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal”. Logo, não há espaço para consciência individual, escolhas ideológicas ou apreciativas, o indivíduo não encontra outra alternativa senão aceitar o sistema linguístico como é, adequá-lo à sua comunicação e seguir as normativas padronizadas pela comunidade linguística, o que o torna um sistema arbitrário, pois apresenta apenas um critério linguístico: o que está de acordo com ele é aceito e o que não está é considerado errado, portanto, desconsidera a relação natural que possa existir “(...) entre a face fonética da palavra e o seu sentido” (BAKHTIN, 1992, p.79).

Alguns estudos sobre a fala pautados, principalmente, nas concepções anteriores de língua, dedicavam-se pouco a estudar a fala e sua relação com a escrita. Quando o foco era esse, os estudos tendiam a buscar características distintas entre essas duas modalidades, estabelecendo uma visão dicotômica e valorizando mais a escrita do que a fala. Diante dessa

concepção de ensino, a modalidade escrita tem um grau de dificuldade maior e precisa de maior investimento no ensino, já a modalidade falada possui um grau de dificuldade menor quando comparada à escrita, não necessitando de investimento na sala de aula. O principal argumento é que a fala é uma habilidade intrínseca ao ser humano, que se apropria dela no convívio com outros falantes.

Por muitos anos, essa concepção sobre oralidade foi disseminada nos espaços educacionais e o seu ensino foi deixado de lado. A escola compreendia que bastava colocar os alunos em situações informais de fala para que eles se apropriassem dessa modalidade, criando uma visão preconceituosa da fala, destacando-a sempre como desregulada e sem qualquer planejamento ou organização. Diante disso, os documentos curriculares, os livros didáticos e os cursos de formação continuada, durante esse período, privilegiaram atividades de conversas sobre assuntos diversificados, como atividades didáticas para o ensino da fala.

Por fim, surgiu a terceira concepção que, de acordo com Travaglia (1996), toma a “língua como forma ou processo de interação” (p. 23). Segundo o autor, nessa concepção, o indivíduo, ao utilizar a língua, realiza ações, age, atua sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). Conforme os defensores dessa concepção, a linguagem é um ato de interação humana, isto é, um lugar de interação comunicativa que acontece a partir de produção de efeitos de sentido entre interlocutores, a partir de uma situação de comunicação que acontece dentro de um contexto histórico.

A teoria que define língua como enunciação que, dentre outros autores, foi fortemente defendida por Bakhtin, apresenta grande ligação com esta última concepção. Essa teoria afirma que o ato de fala é uma atividade de natureza social e não individual, que deriva de um processo histórico e “não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante” (BAKHTIN, 1992, p. 109), pois o desenvolvimento da fala está ligado às condições de comunicação presentes no mundo social do sujeito. Assim, a comunicação em si só acontece nas relações sociais. Assim, Bakhtin (1992) se opõe às duas concepções anteriores e assegura como princípio fundamental a concepção de linguagem como um fenômeno social que ocorre por meio de enunciações e só pode ser compreendido a partir da análise da situação real de produção.

Para o autor, são as condições sociais de produção de um enunciado que vão determinar sua forma e seu conteúdo, sendo pautada ainda na imagem do interlocutor. Portanto, o locutor orienta a construção do seu enunciado a partir do contexto social de produção e da interação com o interlocutor. Desse modo, qualquer enunciação será sempre determinada e direcionada

pelos participantes do evento de interação, atrelados a uma situação comunicativa bastante precisa, que determina os parâmetros da enunciação (BAKHTIN, 1992, p. 113).

A palavra, por conseguinte, se enquadra como um elo entre o locutor e o ouvinte, tornando-se uma “espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor” (BAKHTIN, 1992, p.113). Por meio dela se dá a interação entre ambos. No entanto, ela não é propriedade de nenhum deles, pois é uma construção social, logo, “(...) a própria realização do signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais” (BAKHTIN, 1992, p.113).

À vista disso, para o autor supracitado, a linguagem não seria apenas um amontoado de palavras, mas estaria sempre permeada por um sentido ideológico, um conteúdo, uma vivência intrínseca à enunciação. Desse modo, Bakhtin (1992, p.108) corrobora que os indivíduos penetram na corrente da comunicação verbal e, assim, todo enunciado é um elo nesta corrente. O autor (ibidem) defende, portanto, a língua como processo de interação social, na qual o interlocutor assume um papel crucial de criar horizontes de expectativas para o locutor.

Nessa última concepção, o ensino da oralidade passa a ser visto como necessário, tendo em vista que para a concepção sócio-histórica da linguagem, o sujeito é aquele que produz, através da sua relação com o outro e que esta relação ocorre por meio dos enunciados que se manifestam em diferentes maneiras de organização textual, sejam elas na modalidade escrita ou falada da língua.

Essa concepção de língua como processo de interação social orienta a concepção de oralidade defendida por alguns autores (CASTILHO, 2011; FÁVERO *et.al*, 1999; MARCUSCHI, 2001; KOCH, 2002,etc.), que propõem um novo olhar para o ensino da oralidade e alertam que esse ensino não deve ser pautada apenas nas práticas em que prevalecem os textos informais, sem planejamento. Tais autores asseguram que tanto o oral quanto o escrito possuem suas especificidades e, portanto, requerem conhecimentos específicos a serem objeto de ensino na escola.

Antes de prosseguirmos, é necessário esclarecermos que é frequente no discurso de muitos educadores a proposta de ensino de uma variedade linguística, denominada por muitos de “norma culta”, como forma de “possibilitar” a inclusão de pessoas pertencentes a grupos excluídos socialmente em eventos sociais diversos. No entanto, nem sempre há análise aprofundada acerca de tal proposta ou do que é denominado como norma culta. Esse termo, segundo Faraco (2008, p. 71), designa “um conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas, da fala e da escrita”.

Tal conceito traz subjacente a concepção dicotômica entre sujeitos letrados e não letrados / cultos e não cultos. Na verdade, apenas remetem a uma forma velada de atribuir um valor de status a grupos que têm prestígio social. Além disso, induz a uma falsa crença de que existiria uma única variante das pessoas “ditas letradas” quando, na verdade, há variação também entre esses grupos. Desse modo, essa dita “norma culta” é confundida com a própria língua, ou seja, todas as outras variedades existentes seriam deturpações de uma suposta “língua verdadeira”. No entanto, sendo a língua um conjunto de variedades, aquelas utilizadas pelos grupos que têm prestígio social, denominadas como “*norma culta*” são apenas algumas dessas variedades e possuem funções socioculturais bastante específicas, de modo que seu prestígio não decorre de suas estruturas gramaticais, mas, sim, dos processos sócio-históricos que atribuem valores a elas (FARACO, 2008, p. 71-72).

Outro conceito frequentemente utilizado em discussões sobre variação linguística é o de norma-padrão. Conforme Faraco (ibidem), essa noção surge na Europa, nos finais do século quinze, em decorrência da busca por uma padronização da língua. Para isso, foram criados instrumentos normativos (gramáticas e dicionários) para diminuir a diversidade linguística regional e social decorrente da sociedade feudal.

Por fim, o autor aponta a emergência do termo *norma gramatical* como fruto da resistência e crítica à imposição da padronização da língua e exclusão das diversidades linguísticas. Assim, os gramáticos buscaram flexibilizar as normatizações e rompendo, mesmo que parcialmente, com a rigidez da tradição comunicativa excessivamente conservadora (FARACO, 2008, p. 81). Nesse caso, as gramáticas percorrem um meio termo entre os excessos da norma-padrão e as descrições da norma culta/comum/standard, sendo conceituada pelo autor como um “conjunto de fenômenos apresentados como cultos/comuns/standard” (ibidem, p. 81). Enfim, todo esse debate culmina, nesta pesquisa, com a adesão a postulados que concebem que as variações linguísticas são fenômenos próprios das atividades languageiras e que na escola é preciso ensinar os estudantes a respeitar e valorizar os diferentes modos de falar, assim como a refletir sobre tais variações, conforme será debatido adiante.

É igualmente importante refletir sobre as concepções acerca das relações entre fala e escrita. Em relação a esse tema, é importante referenciar Marcuschi (2001), que discutiu intensamente a concepção de dicotomia entre fala e escrita, muito difundida por autores até a década de 80, que percebiam a oralidade e a escrita em posições opostas, predominando a ideia de supremacia cognitiva da escrita. Nesse contexto, as duas modalidades não eram concebidas

como modos de interação em práticas sociais interativas e complementares (MARCUSCHI, 2001). Assim, segundo o autor é importante entender que

as línguas se fundam em usos e não o contrário. Assim, não serão as regras da língua nem a morfologia os merecedores da nossa atenção, mas os *usos da língua*, pois o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua. São as formas que se adequam aos usos e não o inverso (MARCUSCHI, 2001, p. 16).

Portanto, de acordo com o Marcuschi (op. cit.), não é a eficácia comunicativa e o potencial cognitivo que vão distinguir a oralidade e a escrita, como era defendido por Walter Ong (1982), a partir do postulado de que a escrita, especialmente a escrita alfabética, seria a grande virada cognitiva da humanidade. O entendimento de que a oralidade é tão necessária quanto a escrita para o desenvolvimento da comunicação dentro das práticas sociais, eliminou esse mito da supremacia da escrita (MARCUSCHI, 2001).

Concordamos com Marcuschi (2001) que não há necessidade de classificar o grau de importância de uma ou de outra, bem como a existência ou não de supremacias, pois “as limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de sua realização: som de um lado e grafia do outro, embora eles não se limitem a som e grafia (p. 17). Em síntese, o autor supracitado refere-se à fala e à escrita como,

práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2001, p.17)

A esse respeito, Marcuschi (2001) ressalta que mais importante do que a compreensão de que a fala e a escrita são dois modos de uso da língua é o entendimento da natureza dessas práticas de usos sociais da língua. De outra maneira, o autor (ibidem, p.22) defende que a reflexão que deve ser feita, sobretudo na escola, é “em que contextos e condições são usadas a oralidade e a escrita, isto é, quais são os usos da oralidade e da escrita em nossa sociedade?”. E continua afirmando que as questões levantadas devem ser relacionadas aos usos das duas modalidades a partir de pontos como: as condições de uso, a finalidade dos textos, a interface entre a escola e as situações ocorridas fora dela. O entendimento de que essas questões devem ser igualmente pensadas para a escrita e para a oralidade, reforça a necessidade de pensar seus “papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários” (MARCUSCHI, 2001, p. 22).

Frente a todos esses debates, alguns conceitos são centrais nesta pesquisa, como o de oralidade, letramento, fala escrita.

Sobre a **fala**, Marcuschi (2001, p. 25) discorre que é

uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica.

Semelhante a modalidade falada, a **escrita**, segundo o autor, também é

uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). [...] Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

Segundo Marcuschi (2001) a **oralidade** consiste na “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora” que condiz tanto às realizações mais informais quanto às mais formais e nos mais diversos contextos de uso. Já o **letramento** se trata das mais “diversas práticas da escrita (nas suas mais variadas formas) na sociedade” que pode ir de uma apropriação mínima da escrita, como o analfabeto que reconhece o valor do dinheiro ou o ônibus que vai pegar, até o uso mais complexo, como escritores de romances, por exemplo (ibidem, ibidem, p. 25). Nos dois conceitos, a fala e a escrita são profundamente imbricadas, sendo possível, por exemplo, tornar um texto escrito acessível por meio da realização sonora (leitura em voz alta, por exemplo); havendo também, por outro lado, influência da escrita na produção de textos orais, em decorrência da apropriação dessa modalidade ao longo da trajetória individual e coletiva.

A compreensão de que tanto a fala quanto a escrita abarcam diferentes manifestações textuais-discursivas torna necessário refletir sobre suas relações a partir de um contínuo, como cada modalidade se situa dentro dos usos discursivos e das produções textuais.

Essas definições levaram diferentes autores a discutir as relações entre fala e escrita, surgindo várias tendências de tratamento dessas relações. A perspectiva das dicotomias, como o próprio nome diz, surgiu da busca pelos linguistas de analisar as relações entre as duas modalidades da língua a partir do código, que deu origem ao prescritivismo de uma única norma linguística, considerada pelos gramáticos como a padrão. Essa abordagem deu origem à

dicotomia difundida nas escolas, na qual as modalidades se posicionam em blocos diferentes a partir da “natureza das condições empíricas de uso da língua (envolvendo planejamento e verbalização), e não de características dos textos produzidos. Não há preocupação alguma com os usos discursivos e nem com a produção textual” (MARCUSCHI, 2001, p. 28)

Uma segunda tendência é denominada pelo autor acima como tendência fenomenológica de caráter culturalista. Nessa, predominam as análises das práticas de oralidade *versus* escrita, especialmente as análises de cunho cognitivo, antropológico ou social, desenvolvendo a fenomenologia da escrita, de outro modo, evidencia que a escrita representa uma evolução na capacidade cognitiva dos indivíduos. Juntamente com a anterior, essa tendência foi responsável pela supervalorização da escrita e o posicionamento da oralidade num lugar de espontaneidade, falta de preparo e de utilidade apenas para as situações comunicativas simples e informais. Essa visão inadequada levou ao apagamento das discussões bem como orientações sobre a oralidade como parte do objeto de ensino língua portuguesa.

A terceira tendência apresentada por Marcuschi (2008) é a perspectiva variacionista, considerada pelo autor uma intermediária entre as duas anteriores. O autor aponta que essa tendência é responsável pelo currículo bidialetal. Esses estudos buscam identificar variações de usos da língua sob sua forma dialetal e sociodialetal. Marcuschi assevera que é uma variante da primeira tendência (dicotomista), porém com maior sensibilidade para os conhecimentos que os estudantes carregam consigo. Foi dela que surgiu a categorização para fala como língua coloquial e a escrita como língua culta, por exemplo.

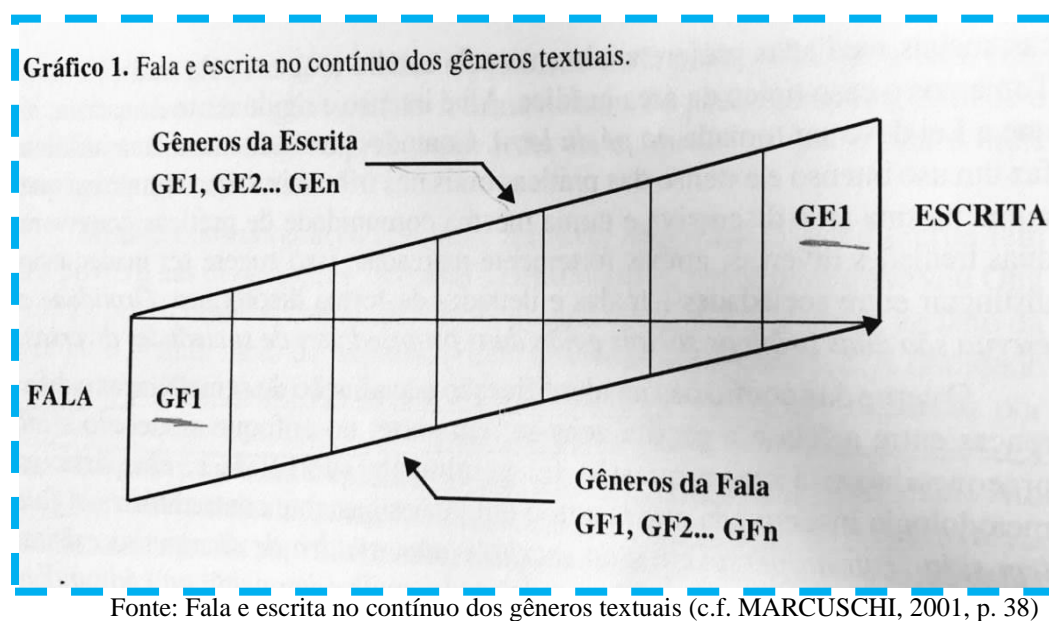
Por fim, a quarta tendência apresenta por Marcuschi (2001) foi a perspectiva sociointeracionista, baseada na concepção apresentada no início desse capítulo. Essa perspectiva trata as relações entre fala e escrita de forma dialógica. O autor afirma que esse modelo reconhece as características interativas e dinâmicas da língua, considerando que tanto a fala quanto a escrita apresentam: dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade (ibidem, ibidem, p. 33). Ainda, Marcuschi (2001, p. 33) aponta que para Street (1995 *apud* MARCUSCHI, 2001), “essa tendência em direção à análise (crítica) do discurso unida à investigação etnográfica poderia ser uma das melhores saídas para observação do letramento e da oralidade como práticas sociais”.

Enfim, na abordagem sociointeracionista, práticas orais e escritas de uso da língua não são estanques e dicotômicas, nesse sentido, existem práticas sociais mediadas predominantemente pela escrita, já outras são mediadas a partir das tradições orais. Sendo assim, o autor assegura que “oralidade e escrita são duas práticas sociais e não duas

propriedades de sociedades diversas”. Referente às diferenças existentes entre essas duas modalidades, Marcuschi (2001) aponta a existência de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual na modalidade falada assim como na modalidade escrita da língua.

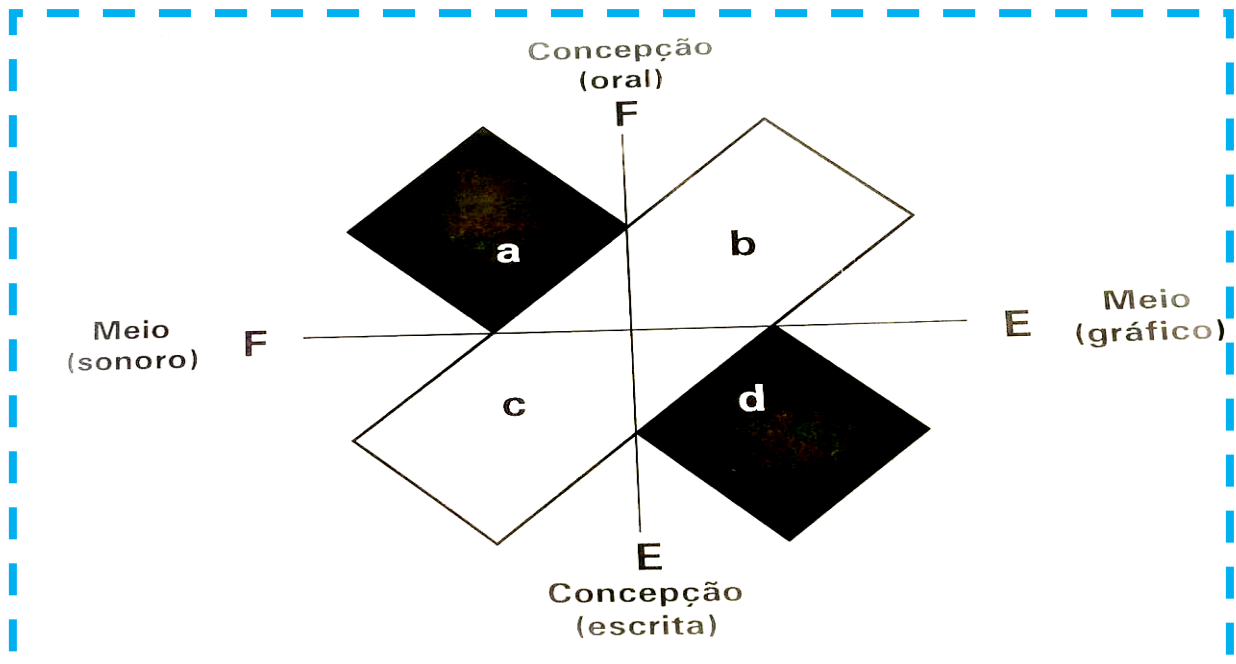
Segundo o autor, a fala e a escrita não são dicotômicas, ou seja, não se posicionam em extremidades de uma reta, e sim, em um contínuo tipológico que situa práticas discursivas em extremidades com grau máximo de informalidade de um lado e grau máximo de formalidade do outro. O gráfico formulado pelo autor ilustra essa representação:

Figura 1: Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais



Conforme Marcuschi (ibidem), o contínuo agrega tanto os gêneros pertencentes à fala e que não são compatíveis à escrita porque possuem características exclusivas da fala, acontecendo o mesmo com os gêneros pertencentes à escrita. Além disso, haverá aqueles gêneros que se enquadrarão nas duas modalidades, chamados por Marcuschi de gêneros mistos. O autor apresentou também um gráfico para exemplificar essa concepção que ele define a partir de duas perspectivas: a) meio de produção: sonoro *versus* gráfico e b) concepção discursiva: oral *versus* escrita.

Figura 2: Representação da oralidade e escrita pelo meio de produção e concepção



Fonte: Representação da oralidade e escrita pelo meio de produção e concepção. (c.f. MARCUSCHI, 2001, p.

39)

Na apresentação do gráfico, é possível compreender as relações mistas existentes entre os gêneros, a partir das perspectivas de meio de produção e concepção discursiva, compreendendo que a fala é da concepção oral e meio sonoro e a escrita da concepção escrita e meio gráfico. Assim, “a” é de domínio totalmente falado, enquanto “d” é totalmente escrito. Em contrapartida, “b” e “c” se posicionam como domínio misto, pois apresentam meio de produção ou concepção discursiva de modalidades distintas (MARCUSCHI, 2001, p. 39-40). Para ilustrar, Marcuschi (2001, p. 40) apresenta alguns gêneros que podemos considerar em cada posição do gráfico:

- ✚ “a” seria o gênero conversa espontânea;
- ✚ “b” seria o gênero artigo científico;
- ✚ “c” seria o gênero notícia de tv e;
- ✚ “d” seria o gênero entrevista publicada na Revista *Veja*.

Em relação a isso, Rojo (2010, p. 53) também discute as relações entre fala e escrita, apresentando o conceito de “fala letrada” referindo-se à “questão da interferência ou projeção

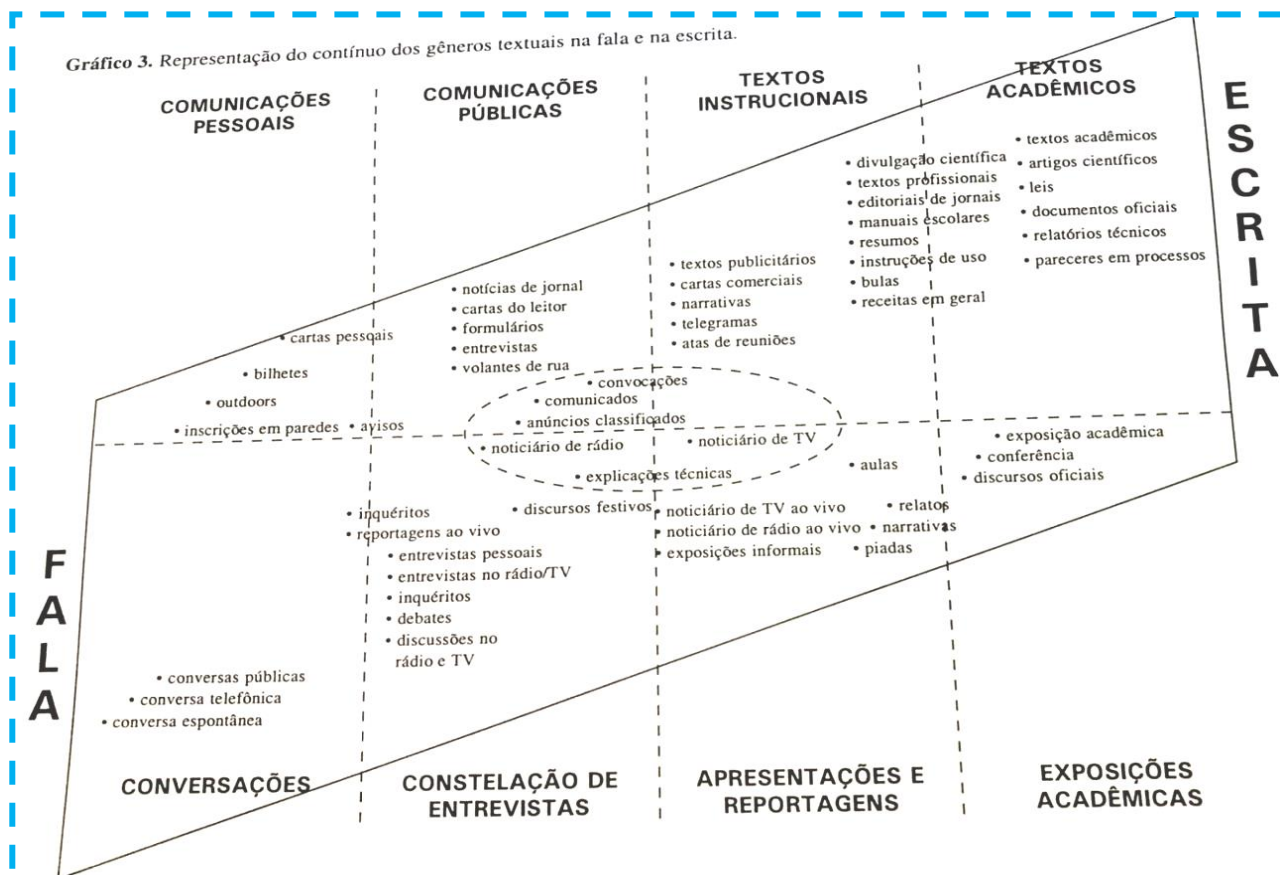
de aspectos da oralidade na escrita de sujeitos em desenvolvimento e, inversamente, da presença de elementos da própria modalidade escrita do discurso na fala de sujeitos letrados”.

Ou seja, é eliminada de vez a ideia de oposição entre as línguas falada e escrita e evidencia-se a função complementar das duas durante em seus usos e nos processos de aprendizagem.

Ainda, entendemos que apesar das particularidades presentes nas duas modalidades, é possível encontrar a presença de uma modalidade compondo a outra, isto é, enxertos escritos podem estar presentes nos textos orais, bem como o contrário também pode acontecer e, a influência extremamente complexa de uma sobre a outra no próprio desenvolvimento e aprendizagem da fala e da escrita.

Nesse sentido, o *continuum* tipológico possibilitou a análise dos gêneros mais característicos das modalidades oral ou escrita e os gêneros compostos por características mistas. Para ilustrar o contínuo tipológico, Marcuschi (2001) elaborou um gráfico que situa os gêneros pertencentes a cada uma das modalidades e os que permeiam as duas:

Figura 3: Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita



Fonte: Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita. (c.f. MARCUSCHI, 2001, p. 41)

A partir dessa proposta, o autor afirma que

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (falada e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam no *contínuo das características* que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num *contínuo de variações*, surgindo daí as semelhanças e diferenças ao longo dos *contínuos sobrepostos* (MARCUSCHI, 2001, p. 42)

Logo, existem gêneros orais que se aproximam dos gêneros escritos e vice e versa, bem como, existem gêneros orais e escritos que se distanciam um do outro. Um exemplo apresentado pelo autor é da carta pessoal, que possui um estilo mais informal, assim como a narrativa oral espontânea. Esses gêneros apresentarão menos diferenças do que se compararmos a narrativa oral com um texto escrito acadêmico. Certamente encontraremos poucas semelhanças entre eles. Ao passo que, se comparamos o uma conferência universitária planejada e preparada com cuidado, seu distanciamento de uma conversa espontânea será grande.

Koch (1997, p.32), corrobora essa ideia afirmando que

existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos ao pólo da fala conversacional (bilhete, carta familiar, textos de humor, por exemplo), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam do pólo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos e outros), existindo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários.

Dessa forma, o *continuum* definido por Marcuschi nos permite eliminar a ideia de dicotomia ou polarização entre os gêneros orais e escritos, bem como a concepção equivocada de que há informalidade na língua falada e formalidade na língua escrita, como se

não existisse usos falados formais e usos escritos informais, como se não houvesse um amplo espectro de variação estilística pontuado pelos múltiplos gêneros textuais que circulam na sociedade, como se a heterogeneidade intrínseca da língua não se manifestasse *também* na escrita (BAGNO, 2007, p.19).

Sendo assim, Marcuschi (2010) afirma que as duas modalidades habitam o contínuo sociohistórico de práticas de duas maneiras: gradativa ou de mesclagem, ocorrendo a partir do ponto de vista dos sujeitos em comunicação e/ou das realidades comparadas.

Logo, o professor precisa compreender que a língua é heterogênea, variável, instável e está sempre em processo de desconstrução e reconstrução, assim como o ser humano, ou seja, a língua precisa ser vista como uma atividade social, construída coletivamente. Precisa

considerar a relação entre o oral e o escrito que se materializa de diferentes formas. Para isso, o docente precisa reconhecer a existência das relações entre a fala e a escrita, refletindo sobre as situações didáticas que podem colaborar para a aprendizagem dessa dimensão. Apreender a existência das diferentes relações entre a oralidade e a escrita é uma maneira de eliminar qualquer ideia reducionista ou dicotômica ainda presente nas escolas.

Diferentes pesquisas vêm refletindo sobre essas relações e a diversidade de situações presentes dentro dessas relações, dentre elas pontuamos as pesquisas de Souza (2015), Leal, et al. (2012) e Leal e Seal (2012), nas quais foi possível identificar algumas relações presentes nas práticas discursivas coerente com o contínuo apresentado por Marcuschi (2001) e as formas discursivas que os gêneros assumem, a saber: (1) Oralização do texto escrito ou do texto memorizado; (2) Reconhecimento das semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos, assim como dos imbricamentos entre as duas modalidades; (3) Uso de textos orais como apoio à produção escrita; (4) Uso da escrita como apoio à produção oral. Essas diferentes relações entre fala e escrita precisam, sob o olhar das pesquisadoras, serem dimensões do ensino da linguagem oral.

Desse modo, concebe-se que, no ensino e na pesquisa sobre ensino da oralidade, é necessário valorizar os estudos e reflexões sobre a diversidade de conhecimentos e capacidades de linguagem que estão envolvidos na aprendizagem da língua. Isto implica em considerar o eixo de ensino “Linguagem oral” centrado na diversidade enunciativa presente em nossa sociedade. Além disso, é importante, também, que essa diversidade seja considerada no momento da elaboração dos documentos oficiais.

Nesse sentido, como anunciado anteriormente, tomamos como base a perspectiva sociointeracionista de língua defendida por Bakhtin (1992), na qual a língua é vista como um processo de interação verbal, uma atividade de natureza social ligada às condições de comunicação desenvolvidas a partir das relações sociais. Nessa abordagem, parte-se do postulado de que diferentes enunciados são produzidos entre interlocutores que se manifestam em diferentes formatos textuais, seja na forma escrita, falada ou mista. Dito isso, a oralidade passa a ser vista como objeto de ensino da língua, demandando situações didáticas sistemáticas que possibilitem a reflexão sobre seus usos, assim como ocorre com a escrita.

Diferentes autores, conforme já apontamos, ressaltam a necessidade de um ensino da oralidade que contemple tanto os textos orais mais informais, produzidos de forma mais imediata e pouco planejada, quanto os mais comuns em instâncias públicas, geralmente mais

formais, produzidos a partir de maior planejamento e monitoramento. Assim, Dolz e Schneuwly (2004) alertam que é necessário

Conferir ao oral legitimidade e pertinência em relação aos saberes de referência, às expectativas sociais e às potencialidades dos alunos. Essa construção é indispensável para fundar um ensino formal do oral na escola, numa ótica a um só tempo pedagógica e didática. (DOLZ: SCHNEUWLY e HALLER, 2004, p. 127)

Segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004), o processo de reconhecimento das práticas orais como objeto de ensino parece complexo porque sua legitimidade ainda não foi inteiramente assegurada. Por isso, “para o oral, essa elaboração consciente e reflexiva parece-nos um enquadre importante para instaurar, nas salas de aula, um procedimento de ensino do texto oral comparável ao do texto escrito, com sua tradição secular e suas renovações importantes dos últimos anos” (DOLZ E SCHNEUWLY e HALLER, 2004, p. 127).

Diante disso, os autores (ibidem), a partir da concepção sociointeracionista exposta anteriormente, alertam que é preciso compreender as particularidades do oral e sua constituição como fenômeno heterogêneo. É preciso compreender suas diversas características para serem ensinadas.

Neste estudo, corroboramos com os postulados de Dolz e Schneuwly (2004), sobretudo com a ideia de que é indispensável que a escola volte sua atenção para o ensino da oralidade, considerando a complexidade desse eixo de ensino, que requer estratégias didáticas sistemáticas, mobilizando, para isso, os gêneros orais nas diversas situações de comunicação que ele se depara na sociedade. Nessa abordagem, a finalidade de ensino passa a ser a expansão das possibilidades do uso da linguagem, com foco principal nos gêneros mais comuns em instâncias públicas de interação, que requerem planejamento.

Sobre a formalização do uso planejado da fala, Schneuwly (2004) defende que

À medida que postulamos que a aprendizagem deve se dar sobre atividades complexas, nas quais possa intervir um certo controle do sujeito, o ângulo escolhido deve, conseqüentemente, ir ao encontro das representações de linguagem dos aprendizes e corresponder a modos sociais e socialmente reconhecidos de apreensão dos fenômenos de linguagem, que não sejam tão abstratos a ponto de se tornarem inacessíveis à atividade consciente” (SCHNEUWLY, 2004, p. 115).

Dessa forma, defendemos que o ensino da língua, e, no âmbito dele, o ensino da oralidade, precisa ser efetivado por meio de práticas que se aproximam das que ocorrem fora da escola, considerando-se a diversidade de eventos que envolvem os gêneros orais.

Tendo em vista que os gêneros são instrumentos socialmente construídos a partir de experiências anteriores que demandaram aquela forma comunicativa, sendo construídos para atender à especificidade da comunicação de forma eficaz, Bakhtin (1979) afirma que existem três dimensões que caracterizam um gênero: o conteúdo temático (o que iremos comunicar através dele), o estilo (os recursos linguísticos que iremos selecionar para atender a necessidade comunicativa) e a construção composicional (as características estruturais do texto em questão). Nesse sentido, os interlocutores agem, nos diferentes eventos de interação, de acordo com as necessidades linguísticas de uma determinada situação de comunicação, na qual eles precisam, a partir de alguns parâmetros (lugar de onde fala, para quem fala e com que finalidade se fala), escolher o gênero que irá atender a esses critérios para que a comunicação se efetive.

Para Bakhtin (1979, p. 302), “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”. A partir desse pressuposto, Schneuwly (2004, p.114) destaca a importância de trabalhar com os alunos os gêneros orais, pois “Não existe “o oral”, mas “os orais” em múltiplas formas”, que são “gêneros que se praticam essencialmente na oralidade” (SCHNEUWLY, 2004, p. 117).

Schneuwly (ibidem) adverte que a escola deve escolher, dentre a infinita variedade de gêneros orais existentes, os que podem se tornar objeto de ensino, não se concentrando apenas nos gêneros da vida cotidiana, mas também nos gêneros da comunicação pública formal. Sendo assim, o autor assevera que devem ser utilizados tanto os gêneros mais utilizados no âmbito escolar (exposição, relato de experiência, entrevistas, discussão em grupo, seminários, etc.) quanto os gêneros utilizados em situações públicas mais formais (debate, negociação, testemunho diante de instância oficial, etc.). Para o autor, a ênfase nos gêneros públicos formais não é feita apenas pautada em escolhas pedagógicas, mas também em escolhas psicológicas e didáticas. Essas escolhas são pautadas na ideia de que

Os alunos geralmente dominam bem as formas cotidianas de produção oral. Elas funcionam como reação imediata à palavra de outros interlocutores presentes e podem ser consideradas como autorreguladas, à medida que o funcionamento de linguagem constitui-se, em grande parte, graças a seu próprio desdobramento. (Schneuwly, 2004, p. 146 – 147)

Com isso, o autor (ibidem, p. 147) ratifica que a escola precisa desenvolver situações de ensino do oral que levem “os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por

restrições exteriores”. Isto acontece porque os gêneros formais públicos possuem formas pré-definidas convencionalizadas que os regulam e definem seu sentido, o que exige preparação prévia e atendimento de suas características para que se materializem na sua forma final.

O autor (op.cit.) assegura ainda que as formas cotidianas de produção oral se desenvolvem a partir de uma reação imediata à palavra de outros interlocutores, ou seja, estas formas de comunicação se dão numa situação de imediatez e apresentam menor índice de gestão da palavra, já que, geralmente, se dá em função da presença de outros. Já as formas institucionais do oral, aquelas mais formais, exigem maior nível de preparação, ou seja, é necessário um maior planejamento do que será dito. Dessa forma, é preciso um “domínio de instrumentos semióticos complexos, que podem ser aqueles das formas cotidianas, mas utilizados de outra maneira, ou podem ser específicos, ligados às formas institucionais de comunicação oral” (SCHNEUWLY, 2004, p. 121 - 122).

Para que os alunos alcancem esse domínio, Schneuwly (2004) defende a necessidade de ficcionalização do gênero nas escolas, ou seja, os alunos precisam vivenciar situações abstratas e cognitivas, nas quais se ficcionalize a situação de uso dos gêneros. Sobre isso o autor afirma que

(...) à medida que os parâmetros contextuais não estão dados pela situação imediata, mas pré-definidos institucionalmente e materializados no próprio gênero. O enunciador, o destinatário, o lugar social são só parcialmente instâncias físicas e sociais da produção e da recepção imediatas e devem então, ser “ficcionalizados” para aparecer, no texto produzido, em forma de traços diversos (SCHNEUWLY, 2004, p. 122).

O trabalho de ficcionalização, no qual existe uma representação aqui e agora do uso do gênero oral, exige uma intervenção didática, nesse caso, o professor precisa planejar e regular essas situações de representação de uso da língua oral.

Essa perspectiva de criação de situações didáticas que se aproximem dos eventos que acontecem em diferentes espaços sociais, e ao mesmo tempo demandem planejamento e monitoramento da fala, conforme exposto por Leal, Brandão e Nascimento (2010), não tem sido frequentes na escola. Em uma pesquisa já mencionada aqui, as autoras analisaram a prática de cinco professoras do segundo ano do segundo ciclo do Ensino Fundamental de escolas públicas da cidade do Recife, investigando os modos como essas professoras orientavam seus trabalhos no eixo da oralidade. Foram observadas 75 aulas, sendo 15 aulas de cada professora. Os resultados mostraram que as professoras se preocupavam com o ensino da oralidade na escola, porém os gêneros discursivos produzidos pelos alunos nestas aulas foram sempre a

conversa informal e a discussão. Dessa forma, os alunos não eram estimulados ao desenvolvimento de capacidades argumentativas que são necessárias em outras situações públicas e formais. As autoras perceberam também que não ocorria uma reflexão sobre os gêneros orais na prática das cinco professoras.

Diante dos resultados encontrados, as autoras concluem que para as docentes investigadas, havia uma ideia de que atividades que estimulam a fala em situações informais seriam suficientes para o trabalho com a linguagem oral. As autoras levantaram a hipótese de que esse pensamento seria decorrente da falta de conhecimentos sobre os objetivos de ensino desse eixo.

Em contraponto à pesquisa acima, uma pesquisa realizada por Leal, Brandão e Lima (2012) mostrou avanços no que se refere à presença do eixo da oralidade nos livros didáticos, ao analisarem quatro coleções aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2004), voltados aos anos iniciais do Ensino Fundamental. As autoras buscaram inicialmente identificar as diferentes dimensões que envolvem o desenvolvimento da linguagem oral e se elas estavam presentes nas coleções analisadas.

Leal, et. al (2012) constataram a presença de atividades bastante diversificadas voltadas para o ensino da oralidade, que envolviam diferentes dimensões de ensino. Foram identificadas, nas quatro coleções, 2.638 atividades relacionadas ao trabalho no eixo da oralidade. Tais atividades foram classificadas em quatro categorias: oralização do texto escrito ou de texto memorizado; reflexões sobre variação linguística, vocabulário e relações entre fala e escrita; produção e compreensão de gêneros informais / coloquiais; produção e compreensão de gêneros secundários. As autoras sinalizam que as quatro coleções apresentaram atividades referentes às categorizações acima, no entanto a categoria mais contemplada em todas as coleções foi “produção e compreensão de gêneros informais/coloquiais”. Assim como vimos nas pesquisas já mencionadas, as atividades informais têm maior presença, seja nos livros didáticos, seja nas práticas docentes.

Em relação à categoria “reflexão sobre vocabulário, variação linguística e relações entre fala e escrita”, as autoras destacaram que as atividades relacionadas com o vocabulário foram as mais presentes, seguidas das atividades em torno das variantes linguísticas. As autoras ressaltaram a importância das atividades presentes nos livros, no entanto, advertiram que é fundamental a realização de atividades de análise de textos orais na modalidade oral e não como texto transcrito, atividade essa ausente em todas as coleções.

Segundo as pesquisadoras, a categoria “produção e compreensão de gêneros orais secundários” foi a que apresentou maior ausência de atividades, pois em determinadas microcategorias não foi possível verificar ocorrência de atividades nas coleções; apenas os gêneros exposição oral e entrevista foram contemplados em todas as coleções analisadas. Poucas situações contemplaram planejamento, realização e avaliação de uso de gêneros mais formais.

Leal, Brandão e Lima (2012) concluíram que, embora todas as coleções tivessem atividades voltadas para a aprendizagem de capacidades de linguagem relativas à oralidade, a predominância era de propostas de situações informais: conversas em grupo e interpretação oral de textos. As autoras enfatizaram que seria necessário tanto os docentes quanto os que elaboram os recursos didáticos para o ensino e para as formações iniciais e continuadas dedicarem maior atenção a este objeto de ensino.

Com base nessa última pesquisa discutida, verificamos que os livros didáticos têm valorizado o trabalho com o eixo oral e seus gêneros, além disso, as atividades diversificadas estão cada vez mais presentes. No entanto, falta maior atenção dos elaboradores sobre o que é ensinar oralidade para que os erros conceituais, ainda muito presentes, não ocorram, facilitando o desenvolvimento dessas atividades por parte do professor. Também destacamos que é necessário que se reconheça a importância de priorizar os gêneros formais públicos em suas propostas de atividades e das situações de planejamento e avaliação dos textos orais.

Defendemos, portanto, que é necessário valorizar os estudos e reflexões sobre a diversidade de conhecimentos e capacidades de linguagem no ensino da oralidade, pois ainda há, em muitas práticas, um trabalho focado em aspectos estruturais, normativos e analíticos da língua, deixando-se de lado a natureza dialógica da linguagem. Muitas vezes, não se prioriza a interação, prática tão presente no trabalho formal e intencional com o eixo oral (MANZONI, 2016).

Diante do que foi exposto, acreditamos que as reflexões sobre as concepções de língua, mais especificamente, a abordagem sociointeracionista da língua, nos mostram a importância de legitimar o ensino da oralidade de forma contextualizada, intencional e sistemática, como essencial para construir um ensino voltado para o uso social da língua, cooperando para o desenvolvimento de capacidades linguísticas nos discentes.

Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre quais concepções de língua e de ensino da oralidade vêm sendo priorizadas pelos documentos oficiais, bem como pelos demais instrumentos pedagógicos que norteiam a prática das professoras na sala de aula. Por isso, no

capítulo a seguir apresentaremos algumas reflexões sobre as concepções de currículo, mais especificamente, sobre as concepções de currículo de língua portuguesa que permeiam a Educação Básica brasileira.

5. O ENSINO DA ORALIDADE NO CURRÍCULO E EM LIVROS DIDÁTICOS

Para compreender as práticas educativas e as escolhas que os docentes fazem na construção do fazer pedagógico, especificamente das escolhas feitas para o ensino da Língua Portuguesa, consideramos indispensável refletir sobre o currículo, sobretudo o currículo de Língua Portuguesa, e os materiais didáticos utilizados nas práticas de ensino. Dessa forma, delinearemos aqui algumas reflexões sobre esses dois temas, a partir de uma concepção de currículo alinhado com o que é defendido por Moreira e Candau (2007, p. 18). Para esses autores, currículo é o conjunto de:

(...) experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades dos nossos estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

Compreendemos que currículo não se restringe a documento curricular, nem muito menos a métodos e técnicas, também não se reduz a programas e orientações didáticas (SAVIANI, 1998), mas diz respeito ao ensino, à visão de sociedade e de mundo presentes nas práticas educativas. É mais que um documento, pois concretiza-se na prática.

No entanto, os documentos curriculares, como é afirmado por Lima (2016, p. 56) são instrumentos orientadores para as práticas educativas, isto é, neles estão subjacentes concepções teóricas sobre ensino e aprendizagem, que influenciam as escolhas dos objetos de conhecimento. Mas o documento curricular não é um documento neutro, é um documento que inclui ou exclui conteúdos disciplinares de acordo com interesses pedagógicos, ideológicos, políticos e sociais. Posto isso, consideramos imprescindível a análise dos textos oficiais em que decisões curriculares são expostas e difundidas, isto é, entender o que é dito nas propostas curriculares e o que se prioriza ou não nestes textos é crucial para compreensão das intencionalidades presentes nas diferentes práticas pedagógicas.

Nessa direção, Lima (2010) afirma que as mudanças sociais, políticas e econômicas que acontecem em determinados períodos exercem influência direta nas modificações que o currículo sofre ao longo do tempo. Isto é, a construção do currículo, a inclusão ou exclusão de conteúdos/disciplinas, a ordem de importância (hierarquia) dos conteúdos, têm relação com as finalidades sociais que variam de acordo com a época e o lugar (SAVIANI, 1998, p. 32).

Compreendemos, portanto, que as escolhas sobre o que deve ser ensinado na escola são frutos das relações de poder na sociedade, que repercutem sobre as relações no interior da instituição escolar. De igual modo, são frutos dessas disputas as próprias concepções sobre o que é currículo, tema do tópico a seguir.

5.1. Concepções sobre currículo

Silva (2005) afirma a existência de, ao menos, dois grandes grupos de abordagens sobre currículo: teorias tradicionais; teorias críticas e pós-críticas. Falaremos brevemente sobre cada uma delas a seguir.

As teorias tradicionais defendiam o currículo como documento formal e prescritivo. Seus principais precursores foram Bobbitt e Taylor. Já as teorias críticas e pós-críticas defendiam o teor subjetivo e ideológico desses documentos, afirmando que não há neutralidade nas teorias. Essas foram defendidas principalmente por Apple, Althusser, Paulo Freire, dentre outros (SILVA, 2005). Para cada uma dessas teorias, alguns conceitos ganhavam maior relevância.

Os adeptos das teorias tradicionais acreditavam que o currículo estava diretamente ligado ao ensino, de forma neutra, e trazia como conceitos principais o ensino, a aprendizagem e a avaliação. Já as teorias críticas e pós-críticas destacavam os conceitos de ideologia, poder, subjetividade e cultura (SILVA, 2005, p. 17).

O termo currículo surgiu no período Calvinista e apresentava relação com a ideia de unidade, ordem e sequência dos elementos de um curso, além disso, apresentava um maior rigor em relação à organização do ensino (HAMILTON, 2005 *apud* SAVIANI, 1998). Foi no vocabulário pedagógico inglês que o termo currículo, emprestado do latim, ganhou maior “riqueza semântica e multiplicidade de usos”. Outros idiomas, como o francês, optaram por usar expressões como “*plano de estudos ou programa de estudos*” (p.22). Segundo o autor (*ibidem*), nesses casos ou em casos de países que tomaram o termo como referência, o uso desse termo alude à ideia de prescrição.

Nesse contexto, o currículo era visto como um instrumento de formalização e controle do ensino. O ensino seguia um “plano rígido”, relacionado às áreas de estudo que cada professor ministraria e às normas de conduta que os alunos deveriam seguir (SAVIANI, 1998, p. 20).

O currículo, no contexto acima, associa-se às concepções mais tradicionais de currículo, uma vez que busca relacionar esse documento à organização do ensino de forma técnica e

pragmática. Sendo assim, as teorias tradicionais compreendem que o currículo tem como principal objetivo organizar, prescrever e formalizar o ensino, tornando-se um instrumento de viés mecânico. Essa teoria, fortemente influenciada pelos princípios de educação tecnocrática, buscava utilizar o currículo como uma ferramenta, tal qual uma indústria, tendo fundamentos baseados nos princípios da administração.

Silva (2005) aponta que as teorias tradicionais tinham como objetivo responder perguntas como: “o que ensina? e como?” e tinham como meta garantir o consenso e a hegemonia. De acordo Tyler, um dos defensores dessa teoria, a escola precisava organizar e desenvolver seu currículo em torno das seguintes perguntas:

- “1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
 4. podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?”
- (TYLER, 1949 *apud* SILVA, 2005, P. 25)

O autor (*ibidem*, p. 25) destaca ainda que essas quatro perguntas correspondem “à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1); “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4). Nesse caso, o currículo tinha um caráter prescritivo e avaliativo, desinteressado de qualquer outra questão educativa.

Ainda sobre o currículo clássico, Cavalcanti, Silva e Suassuna (2014, p. 14) ressaltam que, por muito tempo, foram priorizados alguns conteúdos em detrimento de outros, havia uma universalização descontextualizada, amplamente difundida, no qual se buscava um ideal de formação humana, bem como buscava-se estabelecer a ordem e a construção dos saberes de acordo com que se acreditava importante para determinadas classes sociais, padronizando os conhecimentos e saberes em todas as realidades escolares.

Adiante, surgem as teorias críticas, num caminho oposto às teorias tradicionais. Silva (2005) afiança que essas teorias tinham como princípio a necessidade de renovação dos “arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimentos ou, de modo mais geral, à formação social dominante” (p. 29).

Diferentemente das teorias tradicionais, que propunham a organização e elaboração do currículo para atender ao *status quo* dominante da sociedade; as teorias críticas confrontavam esse *status quo*, denunciando a adesão a um modo de sociedade pautada em desigualdades e injustiças sociais. Portanto, os adeptos dessas abordagens acreditam que o currículo tem um caráter, acima de tudo, ideológico, subjetivo e cultural, como já dissemos anteriormente. Logo,

nesse contexto, a importância não estava nas técnicas para realizar o “como fazer” e sim, no entendimento do que o currículo deveria fazer (SILVA, 2005, p. 29).

Sobre isso, Lima (2010) corrobora que

Nesse contexto histórico, as teorias se voltavam para entender o chamado currículo oculto e caracterizava-se como referencial conceptual crítico por tratar o conhecimento como produto sócio-cultural dotado de múltiplas interpretações da realidade em que todo processo curricular está imerso. A preocupação consistia em analisar como o discurso implícito na materialização das propostas curriculares está vínculo às concepções de poder social, econômico e de ideologias dominantes.

Sendo assim, a compreensão do currículo oculto e da sua relevância dentro do desenvolvimento da prática educacional foi essencial para o processo de crítica ao conceito de currículo tradicional. Dessa forma, as teorias críticas buscavam refletir sobre a atuação social do currículo, principalmente nos processos invisíveis presentes nas práticas escolares. (SILVA, 2005).

Nesse sentido, Veiga (1991) afirma que o currículo é um instrumento de confronto de saberes; o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que representa o aluno e todo conhecimento que ele carrega para a escola.

Em concordância com o autor, Marinho (2008) assegura existirem dois tipos de currículo: currículo formal e o currículo real. O currículo formal diz respeito às prescrições e às práticas; o real relaciona-se com o que acontece concretamente no ambiente escolar.

Seguindo a evolução das teorias curriculares, Silva (2005, p. 81) aponta que, com o tempo, o conceito de currículo crítico sofreu um desgaste e surgiram diversas críticas, sendo assim, numa “era neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo”, questionava-se a invisibilidade desse currículo, o que deu espaço às novas críticas sobre o conceito de currículo, surgindo assim, as teorias pós-críticas.

As teorias pós-críticas têm seu debate centrado na cultura, dessa forma, questionam as atribuições feitas ao currículo até o momento: documento rígido, hegemônico e separado dos acontecimentos culturais presentes na sociedade, principalmente no período de questionamento, meados de 80 e 90. Destarte, essas teorias, a partir das influências dos estudos culturais, buscam inserir os debates sobre questões culturais, tais como: étnico-raciais, de gênero, classe e sexo nas políticas de currículo e na elaboração dos documentos.

Segundo Silva (2005, p.149), na perspectiva pós-crítica, amplia-se o debate sobre “o mapa do poder”, buscando garantias de inclusão das temáticas sociais nos processos curriculares, pois acredita-se, nessa abordagem, que o currículo precisa ser esculpido a partir das experiências sociais e subjetivas construídas pelos indivíduos.

Nesse viés, surgiram diferentes orientações das decisões que precisam ser tomadas ao construir uma proposta curricular. Veiga (1991) assegura que é preciso ter consciência nesse momento de quais questionamentos devem ser feitos durante essa elaboração: “o que”, “para que” e “como” ensinar, bem como “para quem” o ensino é dirigido.

O autor (op. cit.) destaca ainda que devemos considerar algumas questões. A primeira diz respeito à relevância do conteúdo, isto é, o currículo não é neutro, é marcado pelo interesse das diferentes classes sociais; a segunda relaciona-se à intencionalidade, ou seja, de acordo com a finalidade e os objetivos, define-se o que comporá o documento; a terceira é o tipo de conteúdo, pois esse deve ser significativo e crítico, é preciso privilegiar a qualidade desses conteúdos, e não a quantidade de informações a serem adquiridas pelos alunos, e ainda, a seleção desse conteúdo deve estar relacionada com a realidade social dos estudantes.

Além disso, o autor (ibidem) alerta ainda para o planejamento do currículo a partir de alguns pontos: saber que o aluno é sujeito do processo de aprendizagem; privilegiar o saber que deve ser produzido sem esquecer do saber trazido pelo aluno; e principalmente saber que o currículo não pode ser separado da totalidade social e que visa a transformação crítica e criativa do contexto escolar.

Nesse caminho, Saviani (1998, p. 18) corrobora que a elaboração do currículo deve ser feita a partir de uma seleção de elementos da cultura, passíveis e almejavéis de serem ensinados e estudados. Segundo o autor, esses elementos, após serem selecionados, devem ser convertidos em cultura escolar.

Dessa forma, ao elaborar o currículo é preciso considerar os conhecimentos científicos e acadêmicos, bem como as expressões, experiências e vivências dos alunos, e não apenas a distribuição dos conhecimentos como referência para a escolha dos conteúdos a serem ensinados. Ao levar os conceitos e teorias científicas para a escola, defende-se que é necessário transformá-los em conteúdos escolares tendo como compromisso:

uma educação emancipadora com a construção de um currículo em uma abordagem democrática onde a produção do conhecimento pode e deve fazer-se rigorosa, porém, solidária e fundamentalmente comprometida com os valores legítimos da sociedade brasileira. (SAUL, 1998 apud SAVIANI, 1998, p.40)

Nessa perspectiva, concebe-se que é partindo da experiência de vida e do senso comum, trabalhando-os por meio de questionamentos críticos, que o currículo crítico deve ser delineado, rompendo-se com o currículo “de transferência”, que não permite o diálogo, a livre expressão de pensamento e que não deixa transparecer as ideologias do senso comum, pois para formar

estudantes críticos, podemos partir do conhecimento científico para o senso comum, percorrendo, assim, o caminho inverso, “proceder à passagem do conhecimento científico, adquirido através das disciplinas, ao conhecimento comum da situação concreta do cotidiano de cada um e de todos” (BOCHNIACK, 1992 *apud* SAVIANI, 1998, p. 40).

Portanto, faz-se necessário que o currículo seja pautado em princípios de um ensino democrático, onde todos possuam condições de acesso e permanência; liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o saber. O currículo, deste modo, pode ser compreendido como “um conjunto de atividades da escola que afetam, direta e indiretamente, o processo de transmissão-assimilação e produção do conhecimento” (VEIGA, 1991 p.82).

Logo, os documentos curriculares devem ser instrumentos de orientação para as professoras e devem ser construídos e reconstruídos pelos educadores, em um processo democrático, com a participação de todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar.

Desse modo, Veiga (1991) assegura que a escola deve realizar diversas discussões sobre o currículo com todos os envolvidos no cotidiano escolar, contemplando tanto reflexões sobre o currículo formal quanto sobre o currículo oculto, que de acordo com ele é composto por

rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos (as) professores (as) e nos livros didáticos. (MOREIRA E CANDAU, 2007, p.18)

Diante do exposto, entendemos que as diversas concepções de currículo construídas ao longo da história exerceram influência sobre os currículos de Língua Portuguesa no Brasil e no mundo. Um primeiro aspecto a ser pensando é que fazemos parte de uma sociedade grafocêntrica, na qual a escrita foi por muito tempo o centro das atenções do currículo escolar. Com isso, o ensino da oralidade foi deixado de lado no ensino da língua nas escolas e, mesmo quando passou a ser contemplado no documento curricular, continuou a ficar fora das prioridades na organização dos planejamentos de ensino, pois, como é discutido por Lima (2016, p. 58), apesar de o currículo se,

constituir como instrumentos de orientação para as práticas educacionais, delineando seus pressupostos de ensino e aprendizagem, os objetos de conhecimento, seus objetivos, na prática, no entanto, nem sempre as ações docentes se pautam nesses documentos.

Mesmo sabendo que nem sempre o que é ensinado corresponde exatamente ao que é proposto nos documentos curriculares, consideramos essencial apreender as concepções presentes em tais documentos, visando o entendimento de algumas escolhas e das abdições

realizadas pelas professoras no exercício da prática pedagógica, especialmente sobre as concepções de ensino da Língua Portuguesa e da Oralidade, defendidas por tais documentos. Posto isso, a seguir iremos discutir as principais pesquisas desenvolvidas em torno do currículo de Língua Portuguesa no Brasil na última década.

5.2. Currículo de Língua Portuguesa

Segundo Soares (1996), em meados da década de 50, houve uma modificação no perfil das propostas curriculares, devido às transformações sociais que estavam acontecendo, como a abertura de escolas para as classes trabalhadoras. Diante disso, o ensino da gramática foi priorizado, tornando-se o foco dos documentos curriculares e consequentemente do ensino no período que compreendeu as décadas de 50 e 60, prosseguindo com as concepções que se estruturaram desde o século XVI até o XIX. A autora (ibidem) assevera que a partir do Século XVIII, os textos passaram a ser instrumentos de análise da comunicação oral e escrita, no entanto, buscava-se, com base neles, ensinar os recursos gramaticais e poéticos. Sendo assim, mesmo trabalhando com textos, a gramática foi, durante muito tempo, o eixo de ensino mais enfatizado.

Marinho (2008) desenvolveu uma pesquisa na qual analisou dezenove propostas curriculares dos estados brasileiros elaboradas nas últimas décadas do século XX, de 1º a 8º séries, especificamente no que diz respeito à Língua Portuguesa. A pesquisa buscou identificar as condições de produção dos discursos e “avaliar os feitos e desdobramentos no seu processo de circulação social”.

A autora constatou que, mediante a demanda por redefinição do foco de ensino da Língua Portuguesa, diferentes currículos foram elaborados em busca de maior adequação ao que estava sendo afirmado nas principais tendências relacionadas ao ensino da língua. No entanto, os resultados apresentaram divergências conceituais nos documentos.

Marinho (2008, p.51) destaca que todos os currículos analisados se organizavam por uma orientação historicamente construída, apresentando “pressupostos teóricos, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação”. No entanto, a autora alerta que essa configuração não era consensual nos documentos. Isto é, o que era “pressuposto teórico em uma orientação curricular, pode constituir-se conteúdo, objetivo ou conjunto de atividades em outra”.

Além disso, sua pesquisa aponta a existência de tensões relacionadas à escolha dos conteúdos para o ensino da Língua Portuguesa, ficando clara a disputa entre a língua escrita e a língua oral.

Em relação à concepção de Língua Portuguesa, a autora identificou a presença de três tendências nos documentos, mas afirma que estas não são excludentes, pelo contrário, possuem aproximações, mesmo que de forma subjetiva, em termos de concepção de linguagem.

A primeira tendência apontada por Marinho (op. cit.) foi a intenção de algumas propostas de ser interacionistas em sua integralidade. De acordo com a autora, essas propostas “julgam suficiente como conteúdo curricular explicitar essa concepção, sugerindo o seu desdobramento para uma concepção geral nas três áreas básicas de ensino: leitura, produção de textos e conhecimentos linguísticos ou gramática” (MARINHO, 2008, p. 55-56). Essa busca incorreu em aplicações ambíguas, equivocadas, inconsistentes e não homogêneas. A pesquisa assinalou que a noção de língua como interação estava presente em quase todas as propostas, tendo como objetivo afastar-se dos pressupostos mais tradicionais, tendo como base teórica, de acordo com Marinho (ibidem), os pressupostos bakhtinianos.

A segunda tendência identificada no estudo centrou-se na concepção interacionista trabalhada junto a outras. Um exemplo apontado pela autora foi a proposta do Distrito Federal. A proposta indicava princípios interacionistas, contudo os conteúdos selecionados apresentavam ênfase na gramática Tradicional e Estruturalista Gerativa. Assim sendo, Marinho (2008) destaca que grande parte dos documentos, ao especificar seus conteúdos gramaticais, não atingia as orientações relativas à concepção enunciativa. De acordo com a autora, existe, por parte dessas propostas, o desejo de mudança em relação ao objeto de conhecimento, utilizando “o texto como unidade de análise”, porém, privilegia-se a função gramatical, selecionando-se partes do texto para análise e não o texto todo e sua função como propõem a perspectiva interacionista.

A terceira tendência adota um conteúdo tradicional, embora não revele sua concepção de língua enquanto conjunto de regras, apresentando-se como uma versão simplificada da tendência apresentada anteriormente (MARINHO, 2000). Essa constatação se justifica pela autora, pelo uso de manuais didáticos tradicionais que não têm comprometimento com a perspectiva discursiva da linguagem.

Marinho (2008) ressalta que as concepções sobre língua e linguagem não estavam claramente definidas. A autora afirma que

Apesar da intenção de explicitar seu embasamento teórico, muitas vezes, as propostas fazem um amálgama, que, não apontando suas contradições ou não sendo suficientemente aprofundadas, e articuladas em todas as partes do texto, comprometem o seu papel de orientação metodológica. (MARINHO, 2000, p. 57)

Desse modo, Marinho (ibidem) aponta a existência de tensões entre as concepções adotadas e os pressupostos metodológicos. Segundo a autora, há uma grande dificuldade em aliar teoria e prática, desviando-se da separação entre o novo e o “tradicional”. Desse modo, o estudo de Marinho (2000) colaborou para uma “melhor compreensão das contradições inevitáveis e uma visão dialética da produção e/ou organização de um conhecimento histórico e socialmente produzido” (MARINHO, 2000, p. 60).

Apesar da existência das tensões relatadas acima, a pesquisadora corrobora que ocorreu um avanço na busca pela compreensão do objeto de ensino e aprendizagem da língua como um conjunto de conhecimentos linguísticos com diferentes facetas: sociopolítica, sociolinguística e psicolinguística. Marinho (2008) confirma essa afirmativa a partir da presença de novas terminologias referentes à gramática em diversos documentos analisados. De acordo com a autora, essa busca por novos termos, substituindo, por exemplo, o termo “gramática” pelo termo “conhecimento linguístico”, demonstra uma tentativa de ruptura com a concepção tradicional da língua. Nesse sentido, segundo Marinho (ibidem), a gramática ocupa diversos lugares nos documentos analisados, surgindo, em alguns momentos, justificativas para a proposição do ensino da gramática.

A pesquisadora destacou ainda que os estudos linguísticos da gramática apareceram em três enfoques diferentes. A primeira tendência, que apareceu de uma forma mais representativa, aponta para o trabalho com a gramática voltado para o uso da língua, especialmente nas práticas de leitura e escrita. A segunda tendência encontrada, de maneira menos representativa no que diz respeito à quantidade, foi o uso da análise linguística para reflexão sobre as variantes linguísticas, isto é, buscava mobilizar reflexões nos alunos para o confronto entre uma suposta “norma culta” e outras variantes da língua, tanto na modalidade oral quanto na escrita.

Vale ressaltar que, embora os documentos apresentassem estudos comparativos entre as modalidades, ficou evidente a valorização da escrita como ponto de partida e chegada nos estudos linguísticos. A modalidade oral só era mencionada para “destacar um desvio saliente em relação à escrita, ou, o que é ainda mais tendencioso, quando interessa substituir seus traços

característicos pelos traços da escrita, na crença de se garantir o domínio da variante-padrão também na oralidade”. (MARINHO, 2000, p. 63)

Acreditamos que a ausência da oralidade nos currículos denunciada pela autora seja decorrente da supremacia da escrita na sociedade, fato que pode ter colaborado para a perpetuação por longos anos da supervalorização da escrita nas escolas, desconsiderando-se a oralidade como objeto de ensino da língua.

A última tendência identificada por Marinho (2008) apresenta o estudo da gramática como conteúdo autônomo, “com finalidade em si mesma, que muitas vezes, se reduz à nomenclatura a gramática normativa.” (p. 63)

Em síntese, Marinho (2008) afirma que os três enfoques apresentados acima tendem a reduzir a análise linguística ao uso de nomenclaturas e normas, ou seja, utiliza o texto em função da análise do estudo sistematizado do seu funcionamento e das nomenclaturas gramaticais. Sobre isso, a autora aponta que

O problema central dessas propostas é o de definir o conhecimento linguístico envolvido na prática sociocomunicativa, distinguindo um trabalho de reflexão sobre a língua, de interesse mais pragmático, daquele que visa constituir um conjunto de categorias ou de classificações que não teriam utilidade para o usuário em questão. (MARINHO, 2000, P. 67)

Nessa perspectiva, a autora identificou que o objetivo central dos documentos curriculares de Língua Portuguesa era conduzir o estudante ao domínio de uma suposta “norma culta” da língua, especialmente na modalidade escrita, considerando esse domínio condição necessária para o exercício da cidadania. A leitura e a escrita, para os currículos analisados, devem ser desenvolvidas a partir de uma lista de tipos textuais, sem mencionar o papel sociocomunicativo da escola.

Marinho (2008) aponta também que o texto é considerado uma unidade de produção de sentido, todavia, há uma intencionalidade, por parte dos documentos, de classificá-lo de acordo com sua tipologia, atribuindo hierarquia. Outro aspecto comentado na pesquisa realizada por Marinho (op.cit.) foi a presença dos conhecimentos relativos à variação linguística e à relação entre língua oral/língua escrita. A autora constatou que a variação linguística é concebida de maneira polarizada, isto é, “a noção de que dialeto padrão e escrita são sinônimos, atribuindo-se à escrita uma característica de uniformidade, enquanto a oralidade seria variada” (p.82).

É pertinente analisar o exemplo apresentado pela autora (ibidem, p.82) da proposta curricular do Paraná. Nela, fica clara a visão dicotômica sobre a escrita e oralidade presente em outras propostas também:

(...)na fala, existe uma ampla variedade; a escrita, por outro lado, exige uma modalidade única: o registro em linguagem padrão. Na linguagem oral, estão presentes a variação dialetal, a redundância, a repetição, a mudança de assunto sem comprometer a compreensão global; na escrita, exige-se unidade temática e coesão entre partes, concisão, além do respeito à apresentação formal (uso de parágrafos, letra maiúscula, pontuação, acentuação, etc.).

O exemplo acima mostra uma visão do oral como uma atividade essencialmente informal, sem nenhuma regularidade e/ou complexidade. No entanto, autores como Dolz e Schneuwly (2004), Brandão, Leal e Lima (2012) e Souza (2015) apontam a necessidade de compreender a oralidade como um eixo de ensino que necessita ser rigoroso e sistemático, haja vista as inúmeras características e regularidades presentes na construção do texto oral, principalmente nas situações públicas que, normalmente, são formais e apresentam maior complexidade. Assim, em concordância com Souza (2015, p.26), acreditamos que é imprescindível “valorizar os estudos e reflexões sobre a diversidade de conhecimentos e habilidades que estão envolvidos no ensino e aprendizagem da oralidade”, para que, no momento de elaboração dos documentos oficiais, seja considerado seu trabalho de maneira sistemática, bem como é feito com a modalidade escrita.

Marinho (2008) sinaliza que em consequência dessa visão dicotômica das duas modalidades, o aprendizado do dialeto padrão tornou-se o ponto de chegada e o dialeto original das crianças, o ponto de partida, que deve ser substituído gradualmente.

Os dados revelaram, ainda, de acordo com a autora, que apenas dois currículos propunham um trabalho mais efetivo com a língua, associando a produção textual às variedades dialetais. No que concerne aos objetivos e/ou pressupostos teóricos, grande parte sugeriu a explicitação das diferenças linguísticas, contudo, na concretização dos conteúdos, atividades e avaliação, o destaque era dado aos conteúdos gramaticais tradicionais. Isto é, os documentos oficiais perpetuavam os antigos conteúdos da Gramática Tradicional, atribuindo-lhes nova roupagem (MARINHO, 2000, p. 83).

Um dado pertinente, apresentado pela autora, diz respeito à coexistência de duas concepções distintas numa mesma proposta. A autora baliza que ao sinalizarem a relevância da relação entre a oralidade e a escrita, tanto no que se refere ao texto oral como um conteúdo específico, quanto no que concerne à interferência da oralidade na aquisição da escrita, duas concepções podem, de maneira antagônica, coexistir numa mesma proposta.

A primeira concepção concebe “a língua escrita como representação direta do oral, como se habilidades envolvidas na produção de textos orais fossem as mesmas envolvidas na

produção escrita e vice-versa”. Já a segunda, estabelece relações de aproximação entre as duas, porém destaca também as diferenças (MARINHO, 2000, p.83).

A partir de sua pesquisa, Marinho (2008) avaliou que os currículos analisados buscaram realizar o trabalho com a Língua Portuguesa em sintonia com as tendências contemporâneas daquele momento. No entanto, as discussões muitas vezes foram superficiais. Além disso, foram identificados problemas relativos à adequação da linguagem ao gênero “documento curricular”, havendo trechos que não atendiam aos critérios de clareza e formalidade. Todavia, os resultados da pesquisa evidenciaram avanços no que se refere à busca por seguir as tendências mais atuais dos estudos na área de linguagem.

Mesmo diante de todas as ressalvas realizadas pela autora no decorrer do trabalho, foram notórias as tentativas de traçar novos rumos para a disciplina de Língua Portuguesa nos documentos curriculares, estabelecendo um confronto claro entre o novo e o velho.

Leal e Brandão (2012) também desenvolveram uma pesquisa direcionada aos documentos curriculares brasileiros. Essa pesquisa analisou 26 documentos destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com objetivo de identificar quais orientações eram dadas para o processo de alfabetização e ensino da Língua Portuguesa.

Os resultados da pesquisa apontaram que grande parte dos documentos analisados defendia a alfabetização na perspectiva do letramento, havendo também propostas curriculares que propunham o que foi denominado alfabetização por imersão. Nesses casos, havia referências à necessidade de partir do ensino de leitura e produção de textos de diferentes gêneros, desde o início do Ensino Fundamental, mas não eram delimitadas habilidades e orientações específicas para o ensino do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética.

Em relação à leitura de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as pesquisadoras concluíram que todos os documentos reconhecem a necessidade de ensinar leitura de textos desde o início do Ensino Fundamental. A maior parte dos documentos analisados aponta que é necessário realizar um ensino que promova o gosto pela leitura. Outro resultado encontrado foi quanto à importância de diversificar os materiais de leitura. Grande parte dos documentos apresentou reflexões sobre a necessidade de inserir os estudantes em situações comunicativas/práticas discursivas variadas. Além disso, as autoras apontaram que cinquenta por cento das propostas analisadas sugeriu que fossem contemplados diversos suportes textuais que favoreçam o contato dos estudantes com os diferentes materiais que circulam na sociedade.

Leal e Brandão (2012) destacam ainda que a maior parte das propostas curriculares ressalta a importância do ensino a partir de situações claras de leitura, promovendo o entendimento de que a leitura sempre possui algum objetivo, estimulando a reflexão sobre o contexto de produção do texto lido, numa perspectiva interacionista, tendo em vista os diversos aspectos abarcados no processo discursivo da leitura. Segundo a pesquisa, existe uma preocupação por parte dos documentos em apresentar orientações relacionadas aos autores e destinatários dos textos. Em resumo, sobre o eixo da leitura, pode-se observar que os documentos consideram a leitura como prática social, apresentando estratégias didáticas para o trabalho com leitura.

No que diz respeito à produção de textos escritos, as pesquisadoras analisaram as dimensões sociointerativas presentes no trabalho com a produção de diferentes gêneros, os aspectos relativos à forma composicional dos textos, sobre os recursos linguísticos utilizados para a construção de sentidos, e também sobre as estratégias de desenvolvimento de estratégias de escrita.

Vários documentos assinalam a necessidade de diversificar as finalidades de escrita, bem como indicam a importância de propor atividades de escritas de textos com gêneros variados. Contudo, Leal e Brandão (op. cit) ressaltam que embora existam orientações em torno dessa diversificação, os documentos não apresentam discussão sobre a relação existente entre o gênero e o suporte, ou seja, os documentos não suscitam a necessidade levar os estudantes a refletirem sobre os suportes dos textos, nem mesmo sobre os espaços de circulação social desses textos.

De acordo com as autoras, essa ausência provoca o desenvolvimento de práticas nas quais os textos ficam limitados à circulação dentro da sala de aula, tendo em vista a produção em cadernos e livros didáticos, sendo muitas vezes produzidos com finalidades escolares e sem articulação com espaços extraescolares. Entretanto, a pesquisa revela, de forma controversa, a preocupação das propostas que levem os estudantes a refletir sobre para quem se escreve, isto é, quem são os destinatários dos seus textos, porém, não realçam da mesma forma a necessidade de refletir sobre os suportes textuais nem as esferas sociais de circulação.

Em relação à forma composicional dos textos, a pesquisa aponta que metade dos documentos apresenta orientações para o trabalho reflexivo sobre as formas composicionais presentes nos textos que circulam na sociedade. Segundo as autoras, esse dado pode ser decorrente de uma tentativa de fugir das críticas ao ensino tradicional da língua, isto é, ao ensino voltado apenas para os aspectos estruturais e prescritivos da língua.

Todavia, ao analisarem as orientações referentes ao uso dos recursos linguísticos, identificaram grande índice de orientações relacionadas à categoria “é preciso atender às prescrições gramaticais”, o que demonstra grande presença da gramática tradicional do século passado nos documentos. As autoras asseveram que esse resultado é reforçado pelo fato de haver em poucos documentos orientações referentes à importância de desenvolver situações didáticas nas quais os estudantes possam refletir sobre a variedade de recursos linguísticos que podem lançar mão no momento de produção de texto, sendo tais recursos responsáveis pela construção de sentidos nos textos. Apontaram ainda que um pouco mais da metade dos documentos analisados referiram-se ao uso dos recursos para garantir a clareza e a coerência nos textos. Desse modo, a prescrição gramatical era o foco central nas orientações relativas aos conhecimentos linguísticos. Esses resultados corroboram alguns resultados apresentados por Marinho (2008) já discutidos aqui.

Leal e Brandão (2012) ressaltam, portanto, que, de maneira mais abrangente, embora os documentos assumam uma concepção sociointeracionista, mobilizem explicitamente os conceitos e princípios relacionados a essa perspectiva, alguns princípios fundamentais a essa abordagem aparecem de maneira muito incipiente.

Assim como observamos na pesquisa desenvolvida por Marinho (op.cit.), os resultados encontrados pelas autoras também apontam que os documentos não abordam orientações gerais que possibilitem o acesso a comandos claros, que apresentem a finalidade e o destinatário nas situações de escrita de textos. Bem como, ocultam também reflexões mais arraigadas sobre as práticas de linguagem, sobre os papéis sociais presentes no momento da escrita, sobre as situações geradoras da demanda comunicativa a ser resolvida com o texto produzido.

Por fim, as autoras apresentam as análises sobre as reflexões relacionadas aos gêneros discursivos escritos no Ensino Fundamental. Nessa seção, Leal e Brandão (ibidem) investigaram as dimensões relativas à teorização sobre os gêneros em situações de conversa sem apoio de textos a serem lidos/analizados e em situações em que a reflexão sobre características dos gêneros eram objeto de análise na constituição dos sentidos dos textos lidos/produzidos.

Os resultados apontaram, de maneira mais geral, que os dois tipos de situações apareceram em todas as propostas. Apontaram ainda a presença do trabalho com gêneros do discurso escrito em todas as propostas. Das 26 propostas curriculares analisadas, as autoras verificaram que 21 documentos destacam a importância, desde os primeiros anos do Ensino

Fundamental, de propiciar situações nas quais os estudantes tenham contato com gêneros e suportes variados, tanto na leitura quanto na produção de textos escritos.

Constataram ainda que cinquenta por cento dos documentos analisados destacou a importância de trabalhar os aspectos discursivos dos gêneros, isto é, sugerem que o trabalho com os textos deve ir além da reflexão sobre as finalidades específicas, que é preciso refletir sobre as regularidades presentes nos textos do mesmo gênero, bem como sua finalidade e seus destinatários, ainda sobre o contexto de circulação de cada gênero.

Leal e Brandão (2012) realçam ainda que um quantitativo maior de propostas destaca ser imperioso desenvolver um trabalho de reflexão sobre as características do gênero em relação à sua forma composicional, assim como em relação aos aspectos estilísticos. Isso significa que nas propostas subjaz a concepção de que é essencial no ensino da língua um trabalho que leve os estudantes a refletir sobre as semelhanças linguísticas existentes em textos do mesmo gênero. Metade das propostas fez referência a tal aspecto, no entanto ocorreram de forma bem genérica.

A pesquisa também averiguou a abordagem dos aspectos sociodiscursivos nos textos oficiais e foi possível verificar que as reflexões presentes nos documentos ocorreram de maneira bem diversa. Alguns documentos destacaram a importância dos alunos, no ato da escrita, pensar em questões como: para que escreve, para quem, de que forma e por quais meios.

De acordo com as autoras, um dado que chamou a atenção na análise das propostas foi referente às orientações peculiares à teorização dos gêneros, a pesquisa mostra que situações de reflexão sem apoio de atividades de leitura de textos foram menos sugeridas que as teorizações por meio de atividades de leitura e produção de textos.

As autoras concluíram que houve mudanças nos documentos curriculares de Língua Portuguesa, elaborados para os anos iniciais do Ensino Fundamental. De maneira geral, há coerência entre as concepções teóricas apresentadas, não obstante alguns aspectos sejam discutidos de maneira superficial.

Outra pesquisa em torno dos documentos oficiais foi a de Lima (2010), no entanto, essa tratou especificamente da Base Curricular Comum de Pernambuco (BCC – PE), e tinha como objetivo analisar as orientações sobre gêneros discursivos presentes na Base Curricular Comum (BCC – PE) e na coleção de livros didáticos de língua portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental mais distribuída no estado de Pernambuco: “Porta Aberta”. Inicialmente a autora apresentou os objetivos elencados pelo documento:

Garantir a implementação de estratégias de avaliação e monitoramento da educação Básica;

Implementar propostas pedagógicas que contemplem as competências e conteúdos comuns às redes municipais e estadual geradas pelo SAEPE e, ao mesmo tempo, aquelas que decorrem das especificidades de cada Município;

Assegurar informações necessárias ao controle social da qualidade da aprendizagem em Língua Portuguesa e em Matemática nas redes públicas;

Fortalecer os Núcleos de Avaliação propiciando sua participação na avaliação SAEPE. (LIMA, 2010, p. 104 *apud* RECIFE, 2004, p.90).

Segundo Lima (2010), a BCC foi elaborada a partir de um processo democrático e participativo, sob a responsabilidade de gestores municipais e estaduais. Ainda contou com a colaboração das comissões de elaboração “compostas por assessores de universidades e por professoras especialistas das redes públicas de ensino [...]” (LIMA, 2010, p. 106 *apud* PERNAMBUCO, 2008, p.09).

Em sua análise, Lima (2010) identificou os eixos estruturantes da BCC, são eles:

- (1) Fundamentos e Bases Legais;
- (2) Eixos Metodológicos: mobilizando saberes;
- (3) Eixos da organização curricular;
- (4) Questões do ensino e da aprendizagem;
- (5) Projeto político pedagógico da escola;
- (6) Princípios orientadores;
- (7) Competências e saberes;
- (8) Os aspectos didáticos. (LIMA, 2010, p. 107)

Lima (2010) verificou que o documento apresenta uma perspectiva discursiva e dialógica, uma vez que compreende o discurso como prática social e forma de interação humana. Além disso, é afirmado no documento que “a linguagem é uma atividade de interação social, pela qual os interlocutores atuam, por meio de diferentes gêneros textuais, expressando e criando os sentidos que marcam as identidades individuais e sociais de uma comunidade”. (PERNAMBUCO, 2008, p.67 *apud* LIMA, 2010, p. 107)

Em relação aos gêneros, a autora constatou que o documento se baseia na concepção bakhtiniana, ou seja, compreende que os gêneros são definidos por características composicionais e sociodiscursivas. O documento destaca os seguintes elementos: composição, conteúdo temático e estilo. Contudo, a autora ressalta que a BCC enfatizou mais a forma composicional do gênero, apontando poucas assertivas sobre os objetivos e as diversas possibilidades de circulação do gênero.

Lima (2010) identificou também que o documento se aproxima da nova perspectiva de ensino da língua que propõe o trabalho a partir do gênero e seu contexto de produção e

circulação dos textos nas diferentes situações de comunicação, das intenções dos interlocutores e produtores do discurso. Segundo a autora, os próprios subtítulos apresentados pelo documento apontam para isso:

- 6.1 A língua como processo de interação (p. 67)
- 6.2 As condições de realização da interação verbal (p. 69)
- 6.3 Tipos de conhecimentos mobilizados na interação verbal (p.69)
- 6.4 O léxico da língua: marcas e funções (p. 71)

Sobre os princípios que orientam o ensino de gêneros discursivos no documento, a pesquisadora identificou os seguintes princípios como norteadores das discussões na BCC: (1) Diversidade de gênero; (2) Texto como unidade de ensino; (3) Trabalho com os textos orais e escritos.

A autora aponta que o documento indica que o ensino de língua materna deve ser norteado por uma concepção de linguagem que proporcione aos estudantes o contato com uma diversidade de gêneros para desenvolverem habilidades linguísticas e discursivas. Ainda sugere diferentes gêneros que podem ser objeto de ensino no trabalho didático. cremos que é pertinente apresentar o exemplo trazido pela autora:

No que se refere aos textos orais, vale a pena definir que merece todo cuidado o interesse da escola por promover o contato dos alunos com diferentes gêneros orais. Entre esses, vale a pena lembrar: conversas, planejamento e realizações de atividades em grupo, defesa ou justificativa de opiniões, apresentação de resultados, saudações, apresentação de propostas, entrevistas etc. e, em diferentes situações sociais, envolvendo alguns poucos ou muitos interlocutores, da mesma ou de outras comunidades. Somente assim se garante a convivência do aluno com a pluralidade de intervenções e de contextos da comunicação oral pública e, dessa maneira, se ultrapasse a simples oralidade da conversa informal e privada entre pares do mesmo grupo. (PERNAMBUCO, 2008, Seção 7.1. A seleção e apresentação dos textos, p.75- grifo nosso *apud* LIMA,2010)

Nesse sentido, a BCC apresenta orientações importantes na contramão do que diversas propostas apresentaram na pesquisa desenvolvida por Marinho (2008), contribuindo para a superação da visão da oralidade enquanto eixo informal, desestruturado e sem exigência de um trabalho amplo e sistemático na escola.

Outro resultado encontrado por Lima (2010) foi em relação aos saberes e habilidades indicados para os diferentes eixos de ensino. Apesar de ter sido identificado que no documento é proposto um trabalho focado na diversidade dos gêneros, a autora observou a presença de poucas habilidades referentes à discussão sobre eles. Outra lacuna encontrada no documento

diz respeito às informações de como mediar as práticas de linguagem a partir do gênero. Além disso, o documento também não apresentou uma reflexão sobre as dimensões dos gêneros a serem ensinadas. No entanto, a autora ressalva que há a indicação de competências relacionadas ao desenvolvimento de estratégias de leitura, muito embora não apresente articulações com as características dos gêneros que devem ser desenvolvidos.

Em relação à escolha dos recursos didáticos, Lima (ibidem) observou que o documento se refere a dois recursos mais especificamente: os textos a serem trabalhados e o livro didático, além disso, identificou nove orientações relacionadas à seleção dos textos a serem trabalhados, vejamos:

- Textos de temática interessante
- Textos com extensão compatível à faixa etária
- Textos de diferentes universos culturais
- Textos/gêneros variados
- Textos de diferentes dialetos e registros
- Textos de diferentes domínios de produção
- Textos com unidade de sentido preservado de relevância conteúdos
- Projeto gráfico dos textos
- Textos e seus elementos de contextualização (LIMA, 2010, p. 171)

A pesquisadora observou que apesar do documento apresentar alguns princípios para a seleção dos recursos didáticos a serem utilizados na escola, as discussões são insuficientes para o desenvolvimento de reflexões mais densas sobre esses materiais.

A pesquisa ora apresentada expõe dados relevantes sobre o documento curricular norteador do ensino no estado de Pernambuco, BCC – PE, e a concepção de língua e a abordagem dos gêneros como principal vetor do ensino da Língua Portuguesa e do desenvolvimento de habilidades pertencentes aos quatro eixos da língua. No entanto, nas pesquisas citadas, o foco central não era no ensino da oralidade especificamente, de modo que, no próximo tópico os estudos citados se debruçaram sobre esse eixo de ensino.

5.3 A oralidade em documentos curriculares

Em relação ao eixo oral, o foco desse trabalho, consideramos importante refletir sobre a presença do eixo oral nos currículos de Língua Portuguesa, bem como sobre as aproximações e os distanciamentos entre o que é dito nos documentos curriculares e o que se pratica no ensino da oralidade nas escolas.

Nesse caminho, uma pesquisa realizada por Magalhães e Carvalho (2018), na qual analisaram o eixo de ensino da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG) publicada em 2012, apresenta avanços no que diz respeito à presença do eixo oral enquanto eixo de ensino da língua portuguesa nos documentos curriculares.

Segundo as autoras (MAGALHÃES, CARVALHO, 2018), há indicativos de que a proposta foi elaborada de maneira participativa pela equipe de professoras da secretaria de educação em parceria com diversos especialistas. Destacam que durante o processo houve encontros de discussão, divulgações preliminares, indicações de modificações que foram recebidas pelos especialistas durante o processo de finalização. A proposta é dividida em capítulos referentes aos diferentes componentes curriculares. A proposta de Língua Portuguesa está dividida em sete seções, sendo as seções de 1 a 5 (uma seção exclusiva para oralidade como objeto de ensino) dedicadas as discussões teóricas, com apresentação das concepções e fundamentos de diferentes estudos da linguagem, com grande predominância dos estudos da Escola de Genebra. Já as seções seis e sete, segundo as pesquisadoras, apresentam os eixos organizadores de ensino, além de quadros de sugestões de trabalho, compostos por conhecimentos estruturados em gêneros textuais e “conhecimentos e atitudes” e seus desdobramentos em encaminhamentos para atividades de linguagem (a proposta não traz exercícios em si)’ (MAGALHÃES E CARVALHO, 2018 p. 121).

As análises apresentadas pelas autoras apontam que a proposta se estrutura no ensino a partir dos gêneros textuais, sendo uma proposição positiva, pois os professores podem desenvolver atividades nas quais os estudantes serão protagonistas da produção e circulação dos discursos, além disso, podem propor situações que ultrapassem as atividades apenas de análise dos gêneros para identificações e classificações. Além disso, as autoras apontam a relevância de a oralidade ser definida como um eixo de trabalho na proposta curricular de Língua Portuguesa, tendo em vista que o documento anterior não reconhecia a oralidade como objeto de ensino.

De acordo com Magalhães e Carvalho (2018), a concepção de oralidade que embasa o documento tem como uma das referências Dolz, Schneuwly e Haller (2004). O documento também propõe que o processo de análise e avaliação da oralidade seja realizada através do modelo didático e dos agrupamentos de gêneros proposto por Schneuwly, Dolz (2004), bem como indica a necessidade de refletir sobre as relações entre a fala e a escrita, fundamentada na concepção de *continnum* dos gêneros de Marcuschi (2001).

Outro grande destaque feito pelas autoras é que o documento se fundamenta na relação entre a alfabetização e o letramento, abordando a importância dos aspectos sociais na formação dos estudantes e alinhando todos os eixos no processo de ensino a partir dos gêneros.

De maneira mais específica, as autoras apresentam suas conclusões relacionadas às categorias de análise pré determinada: concepção de oralidade; gêneros orais na produção oral; escuta/compreensão; reflexão linguística sobre oralidade; retextualização; valorização dos textos de tradição oral; leitura oral (ou leitura oralizada).

Em relação à oralidade, notaram que a proposta apresenta um foco na produção dos gêneros orais, em concordância com as abordagens teóricas apresentadas pela mesma. Sobre a escuta/compreensão, Magalhães e Carvalho (2018 p.125) observaram que a proposta apresentou essa categoria diluída nas demais discussões e com apenas três ocorrências, sendo um aspecto negativo, visto que o trabalho com a oralidade envolve diversas atividades de produção como de escuta e análise, tornando pertinente a necessidade de uma abordagem mais direcionada para essa categoria.

Ainda sobre essa categoria, as pesquisadoras (op. cit. p. 126) apontam que na seção destinada à discussão teórica, a escuta não é citada, aparecendo apenas discussões sobre a oralidade na interação, destacando-se a produção. Concordamos com as autoras que a ênfase no aluno ativo, produtor do seu discurso e não apenas reproduzidor, é muito positiva, assim como o destaque para a relevância da escuta na oralidade, não com o sentido de tornar o estudante passivo, mas com foco na compreensão ativa dos textos orais, o que é fundamental para a construção de capacidades de linguagem de maneira consciente pelos estudantes, seja na oralidade ou na escrita.

Em relação à reflexão/análise linguística sobre a oralidade, as autoras encontram discussões presentes nos eixos 5 (Produção Oral e Gêneros Textuais) e 6 (Reflexão Linguística e Gêneros Textuais). No eixo 5, a abordagem foi atrelada aos gêneros e agrupamentos (narrar, relatar...). Já no eixo 6, a reflexão sobre a oralidade aparece no quadro geral referente aos aspectos linguísticos, não apresentando tratamento específico para o eixo de “Linguagem oral”. Apesar disso, no eixo 6, a análise linguística é relacionada ao trabalho com os gêneros textuais, o que demonstra aos docentes a importância de atividades que submerjam análise linguística dos gêneros (MAGALHÃES; CARVALHO, 2018 p. 126).

Ainda, as pesquisadoras ressaltam que o documento apresenta contrapontos: de um lado, a coerência na integração oralidade-escrita e grande enfoque na reflexão da produção oral; e de

outro, a ausência de discussão sobre os aspectos específicos da reflexão linguística acerca da oralidade.

Houve, além disso, aspectos da oralidade não abordados, como a retextualização, que Marcuschi (2001) define como atividades de transformação de um texto escrito em texto oral e vice e versa, essenciais no trabalho de análise das semelhanças e diferenças existentes entre as duas modalidades; a valorização dos textos da tradição oral, cujo trabalho permite a valorização da cultura das comunidades, bem como de diferentes aspectos da oralidade e, por fim, a leitura oralizada, que as autoras afirmam que pode ter sido uma ausência proposital, isso porque essas atividades já são bem presentes no trabalho em sala de aula. Destacamos, assim como as autoras (MAGALHÃES; CARVALHO, 2018), que essas atividades são importantes, pois permitem o desenvolvimento de diversos aspectos, como a fluência, a postura corporal, a entonação, etc., necessários para a produção oral de diferentes gêneros.

A pesquisa relatada evidenciou, enfim, que a proposta curricular de Juiz de Fora, publicada em 2012, apresenta grande avanço na abordagem da oralidade e suas dimensões de ensino, apesar da ausência de aspectos essenciais desse ensino para que o professor desenvolva um trabalho reflexivo com a oralidade na escola.

Ainda em concordância com os apontamentos das autoras, entendemos ser de suma importância o desenvolvimento de pesquisas que reflitam sobre os modos como as professoras entram em contato com esse documento depois de finalizado, como ele faz adaptações para as ausências presentes nos documentos norteadores de sua prática.

Nesse caminho, a pesquisa desenvolvida por Guimarães, Souza e Leal (2011), que tinha como objetivo analisar a Proposta Curricular da Rede Municipal de Camaragibe - PE, para investigar quais orientações sobre o ensino da oralidade são disponibilizadas no documento e quais eram as opiniões das professoras dessa rede sobre o que é proposto neste documento, reflete sobre como as propostas curriculares são recebidas e praticadas pelas professoras na fabricação de suas práticas de ensino da língua.

Para realizar a análise da proposta curricular e dos relatos das professoras, as autoras tomaram como categorias as dimensões de ensino da oralidade elaboradas por Leal, Brandão e Lima (2012), que são: valorização de textos de tradição oral; oralização do texto escrito; variação linguística e relações entre fala e escrita; produção e compreensão de gêneros orais, que detalharemos mais adiante.

A partir da análise realizada, Guimarães, Souza e Leal (2011) observaram que a proposta aborda o eixo “Linguagem oral” e traz como objetivo geral um trabalho sistemático de produção

e compreensão de gêneros orais, além da reflexão sobre eles. O documento ressalta ainda a importância das reflexões sobre as relações entre fala e escrita e sobre as variações linguísticas.

As pesquisadoras apontam que a proposta contempla o ensino da oralidade, apresentando não apenas os princípios gerais, mas também as habilidades e conhecimentos a serem construídos, assim como orientações didáticas. Considerando-se as quatro dimensões do ensino da oralidade anteriormente mencionadas, as autoras verificaram que a proposta analisada aborda todas as dimensões, menos oralização do texto escrito.

Em relação às concepções docentes em torno do eixo de ensino “Linguagem oral”, as autoras identificaram, a partir das entrevistas realizadas, que todas conseguiram sintetizar o objetivo geral de ensino da oralidade presente na proposta. Além disso, todas as docentes relataram em entrevista alguma atividade com esse eixo de ensino, algumas voltadas para a produção e compreensão de textos orais; outras, para as reflexões sobre variação linguística, valorização de textos de tradição oral, até mesmo de oralização de textos escritos, dimensão não abordada pelo documento curricular da rede de ensino investigada.

Contudo, Guimarães, Souza e Leal (ibidem) apontam que atividades destinadas ao desenvolvimento de habilidades de escuta atenta e de avaliação de textos orais não foram descritas pelas docentes. Essas habilidades também não foram identificadas na proposta, o que pode ter contribuído para ausência no trabalho na sala de aula. Os resultados apontaram que as professoras consideravam relevante abordar as diferentes dimensões do ensino da oralidade.

A partir da pesquisa, as autoras compreenderam que, apesar do reconhecimento da diversidade de dimensões do ensino da oralidade, e do reconhecimento da possibilidade de utilizar a oralidade como suporte para atividades de escrita, gramática, interpretação de textos, entre outros, a presença das orientações didáticas para o ensino do oral era insuficiente. Além disso, constataram que ainda existia uma supervalorização da escrita por parte das professoras pesquisadas. Isto comprova que ainda é muito presente a exaltação da cultura escrita em detrimento da oralidade, corroborando os dados apresentados nas pesquisas de Marinho (2008) e Lima (2010).

Ademais, as autoras observaram que as professoras, ao serem questionadas sobre o trabalho com a oralidade, declararam achar importante. No entanto, as atividades relatadas, na grande maioria, não apresentassem objetivos claramente definidos. Ainda foi percebido, com grande frequência, o uso de gêneros informais, como conversas e diálogos, por exemplo.

Diante dos dados expostos acima, concluímos que, apesar do documento curricular reconhecer a oralidade como objeto de ensino e orientar as professoras para o trabalho na sala

de aula com o eixo “Linguagem oral”, as docentes entrevistadas ainda apresentavam dificuldades para desenvolver o trabalho com a oralidade na sala de aula.

A partir disso, concordamos com as autoras sobre a necessidade de ajudar o professor nesse trabalho, que não é fácil e que por muito tempo não fez parte dos objetivos de ensino da língua, colaborando assim para o desenvolvimento de um ensino sistemático com esse eixo na sala de aula, oportunizando aos alunos aprendizagens que possibilitem sua interação nas práticas sociais de uso da fala.

Guimarães, Souza e Leal (2011) concluem alertando sobre a necessidade de maior investimento no tema. Posto isso, ressaltamos a necessidade de valorização do ensino da linguagem oral, assim como das pesquisas acadêmicas sobre o tema, e das discussões sobre a oralidade nos documentos oficiais, dos cursos de formações inicial e continuada que abordem esse eixo de ensino, assim como da elaboração de recursos didáticos para o ensino, como os livros didáticos, sobre os quais abordaremos a seguir.

5.4 O ensino da oralidade em livros didáticos

Entendendo que o livro didático ainda tem sido um dos principais recursos de trabalho do professor e que, além disso, funciona também como fonte de pesquisas e como direcionador do seu trabalho, consideramos importante discutir, brevemente, como esse material tem abordado o eixo da oralidade.

Muitos autores têm se dedicado a discutir sobre as atividades de oralidade presentes nesse recurso didático (MARCUSCHI, 1997; MAGALHÃES, 2007; COSTA, 2006; LEAL, BRANDÃO E LIMA, 2012). Abaixo exporemos alguns deles.

Marcuschi (1997) desenvolveu uma pesquisa, na qual analisou 58 livros de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Foi observado que os livros apresentavam poucas atividades sobre a língua falada, e quando apresentavam, geralmente envolviam poucos exercícios, muitos equívocos e concepções errôneas de ensino da oralidade. O autor (ibidem) enfatiza que um livro que possui 200 páginas não apresentava mais do que cinco páginas de atividades sobre a fala.

Marcuschi (1997) observou que faltava nos manuais uma concepção clara do que é língua falada. Havia ênfase em uma visão dicotômica entre fala e escrita. Além disso, o autor destaca também que as atividades relativas à língua falada não eram sistemáticas. Geralmente

estavam ligadas a questões gramaticais. Além disso, os gêneros textuais orais mais formais não apareciam, ocorrendo apenas o uso do diálogo como principal fonte de trabalho com a fala.

O autor (*ibidem*) destaca ainda que a variação linguística também era pouco tratada e, quando acontecia, apresentava atividades que evidenciavam uma concepção de que apenas uma variação da língua falada era tida como a correta. Do mesmo modo, o autor (*ibidem*) notou que as atividades comumente privilegiavam exercícios de oralização da escrita sem nenhuma reflexão sobre a fala e que não existiam propostas de escuta dos textos encontrados fora da sala de aula.

Acreditamos que os livros analisados por Marcuschi (1997) seguem as concepções que afiançavam que o trabalho com a oralidade acontece de forma espontânea e que, desse modo, não precisa ser ensinada, pois ela pode ser aprendida no dia a dia dentro e fora da escola, em situações sem formalidade e/ou planejamento. Também apresenta a ideia de que a fala tem menor prestígio, valorizando-se mais a escrita, pelo poder que ela adquiriu perante a sociedade.

Além disso, as atividades de variação linguística seguiam a concepção tradicional da língua, que tem como principal premissa a obediência a regras convencionalmente estabelecidas para que o sujeito se faça compreendido. Diante dessa concepção, as atividades de variação linguísticas não contemplavam a reflexão sobre as variantes dialetais existentes na sociedade. Havia ênfase no ensino de uma suposta “norma culta”.

Costa (2006) também realizou uma pesquisa em torno dos livros didáticos. O objetivo da pesquisa foi investigar se as estratégias didáticas propostas para o ensino da linguagem oral presentes nas coleções de livros didáticos “Português uma proposta para o letramento” (coleção 1) e “Vitória Régia – Língua Portuguesa” (coleção 2), recomendadas com distinção no PNLD 2004, contribuíam para que os alunos se apropriassem das práticas discursivas de oralidade.

A partir da análise das atividades, realizada em quatro categorias: produção e compreensão oral de gêneros textuais, multimodalidade discursiva, reflexão sobre as modalidades de uso da língua e variantes linguísticas, a autora verificou que as duas coleções trazem muitas atividades de linguagem oral, no entanto algumas atividades apresentam erros conceituais e pouco aprofundamento teórico. A autora ressalta que as duas coleções oferecem uma grande diversidade de gêneros textuais tanto escritos quanto orais, assim como atividades de produção e compreensão de gêneros textuais orais, que em geral são bem elaboradas, com orientações para a produção de tais gêneros. A autora examinou ainda que as coleções propõem atividades em que os alunos estabelecem relações entre as modalidades escritas e orais da língua, como, por exemplo, usando como suporte o escrito para roteiros de entrevistas.

Costa (op. cit.) percebeu que a coleção 2 envolve atividades para tratar os fenômenos orais, como os elementos prosódicos e a gestualidade. A autora afirma que essas atividades objetivam que o aluno compreenda a importância desses recursos na produção dos textos, ou seja, dos recursos paralinguísticos necessários à fala para a construção do sentido.

Sobre a relação entre fala e escrita e sobre as variantes linguísticas, a pesquisadora observou que as duas coleções não apresentaram resultados semelhantes. A coleção 1 abordava as atividades sobre essas dimensões considerando o contínuo dos gêneros, já a coleção 2 conduzia a reflexão dos alunos para o que se espera de uma escrita padrão. De acordo com os resultados apresentados, percebe-se que a prática da coleção 2 revela a dicotomia muito apregoada entre as modalidades falada e escrita da língua.

Por fim, a autora afirma ainda que os manuais das professoras oferecem orientações mais detalhadas sobre as atividades propostas, e que essas poderiam estar no livro do aluno, pois auxiliariam mais no desenvolvimento da atividade, à medida que deixaria mais claras as orientações para que os alunos compreendessem melhor o solicitado na atividade.

Notamos que Costa (2006) analisou coleções que têm maior investimento em gêneros orais formais, no trabalho com os recursos necessários para a produção de gêneros orais e maior incentivo ao planejamento das situações de produção. No entanto, algumas atividades se aproximavam dos resultados encontrados por Marcuschi (1997), como é o caso das atividades de relação entre fala e escrita e variações linguísticas. Conforme o exposto pela pesquisadora, as atividades apresentadas ainda traziam uma influência forte das concepções que hierarquizam a escrita, sobretudo, supondo a existência de uma “norma culta” da língua.

Entretanto, não se pode negar que as atividades encontradas nas coleções analisadas por Costa (2006) comparadas às coleções analisadas por Marcuschi (1997) apresentam grandes avanços em relação ao ensino da oralidade. Devemos ressaltar o ano de realização dos estudos: entre um e outro há um espaço de tempo de 10 anos, e a pesquisa de Costa (2006) foi realizada após o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que ampliou os debates sobre o ensino da oralidade. Talvez por isso tenha havido um crescimento do investimento em atividades do componente da oralidade.

Considerando a influência que os livros didáticos e o PCN podem exercer no trabalho das professoras, no que diz respeito à oralidade, discutiremos a seguir os dados da pesquisa de Magalhães (2007), que buscou analisar como vem sendo tratada a questão do componente oral pelos livros didáticos – considerando os PCN e o GUIA PNLD/2005. Para atender ao seu objetivo, a autora analisou os exercícios apresentados em dois livros didáticos: “Português:

linguagens” (livro A) e “Linguagens no século XXI” (livro B), visando verificar se eles permitem a prática da linguagem oral em contextos diversos, bem como a análise do *continuum* oral-escrito.

Ao analisar os dois livros escolhidos e compará-los com os PCN, a autora enfatizou que “os livros didáticos consideram atividades de oralidade quaisquer exercícios, reflexões, considerações que envolvam a língua falada, via modalidade oral ou não” (MAGALHÃES, 2007, p. 123).

De acordo com os dados encontrados, ocorre um pequeno número de atividades de escuta e produção de gêneros orais (18,6% e 2,3%, Livro A; 17,6% e 17,6%, Livro B) e um grande quantitativo de atividades classificadas como outras, por não trabalhar oralidade nesses dois aspectos: (79,1% Livro A e 64,7% Livro B). Contudo, os livros didáticos que, segundo a análise da autora, comportam baixas porcentagens de atividades de oralidade, se baseadas nas orientações dos PCN, têm porcentagens altas de atividades de oralidade se observadas pelo viés do Guia PNLD (79,1% - Livro A; 64,7% do Livro B). Magalhães (2007) destaca ainda que para serem aprovadas pelo PNLD, as coleções devem cumprir estritamente os critérios do Guia, sob pena de serem reprovadas. Portanto, a autora acredita que se o Guia fosse muito específico, como os PCN se organizam, muitas coleções poderiam não ser aprovadas.

Em suas análises sobre os dois documentos, a autora afirma que os critérios de ensino de oralidade são divergentes entre eles. Os PCNs prezam pelo desenvolvimento dos gêneros orais por meio de atividades que usem escuta e produção a partir de situações semelhantes às vivenciadas fora da escola ou gravadas. Já o Guia PNLD/2005 não faz nenhuma distinção entre escuta e produção. Sendo assim, os documentos apresentam visões bem diferentes. As atividades dos livros didáticos atendem mais aos postulados do GUIA PNLD do que aos dos PCN.

Nesse ponto faremos um comentário: os guias do PNLD são produzidos após a aprovação das coleções analisadas, nesse sentido poderia justificar a grande aproximação encontrada por Magalhães (2007), pois ele retrata o que foi encontrado na coleção e não o que a coleção deveria ter. Abaixo detalharemos estes resultados.

Ao analisar as atividades do livro A, Magalhães (2007) encontrou 79,1% de atividades de uso desregulado da fala para responder a exercícios, realizar trabalhos em grupo, conversar etc. Apesar desse alto percentual de atividades informais encontradas, a autora afirma que o Guia reconhece a ausência de atividades suficientes que desenvolvam as habilidades necessárias à linguagem oral, levando em consideração para esse desenvolvimento os gêneros

orais públicos. Magalhães (2007) observou também que o livro B apresenta mais atividades voltadas para o ensino da oralidade do que o livro A, fato que ficou evidente nas resenhas e índices do livro.

Magalhães (ibidem), além de analisar os documentos, realizou entrevistas com as professoras. A partir dos relatos, a autora afirma que da mesma forma que os livros se aproximaram muito mais do que diz o Guia do PNLD/2005 do que do que diz o PCN, isto também aconteceu com os depoimentos das professoras: os docentes declararam utilizar a linguagem oral em sala como suporte para diversas atividades (como resposta a exercícios, fazer um resumo oral, dizer o que entendeu do texto, dar recados, dentre outros). Por conseguinte, a análise e a compreensão da modalidade oral são quase inexistentes, as atividades de escuta também não são citadas.

A partir disso, Magalhães (2007) verificou que a língua falada é contemplada apenas no uso não sistematizado, ou seja, não há atividades de preparação prévia de textos orais, de escuta, de produção e de análise da língua falada.

Diante dos resultados encontrados, a autora conclui que “não se concretizam, em sala, nem pelos livros didáticos, nem pelos professores, os postulados dos PCN” (p.127). Magalhães afirma que essas constatações não a surpreendem, uma vez que esse recurso didático é o instrumento a que as professoras mais recorrem atualmente. A autora chega a supor que os livros didáticos sejam uma de suas únicas fontes de estudo e pesquisa. Nesse sentido, é pertinente refletir sobre o que Magalhães (2007, p.86) ressalta:

Os livros abordam geralmente relações entre modalidade oral e escrita, relacionando as variantes e os registros mais distensos à oralidade, enquanto a norma culta padrão e o registro tenso à escrita, fato que proporciona uma maior valorização desta. Esquecem-se de que a oralidade mais formal (mais cuidada, padrão) tem também de ser desenvolvida em ambiente escolar.

Em outra pesquisa, Costa-Maciel, Billo e Magalhães (2020) mapearam a diversidade de gêneros textuais/discursivos orais presentes nas resenhas avaliativas dos livros didáticos, voltados à Alfabetização e Letramento, distribuídos nas quatro últimas edições do PNLD (2007, 2010, 2013 e 2016), com o objetivo de averiguar a frequência com que os gêneros orais aparecem nas resenhas avaliativas e quais capacidades de linguagem eram favorecidas por meio das atividades com os gêneros orais. Para isso, as autoras analisaram 115 resenhas emitidas pelo guia do livro didático (PNLD) nas edições de 2007, 2010, 2013 e 2016.

Os resultados da pesquisa apontaram que há uma crescente participação dos gêneros orais nos livros didáticos aprovadas nesses anos, com uma diversidade que colabora para o desenvolvimento das capacidades de linguagem diversas.

Em relação à frequência dos gêneros nos manuais, Costa-Maciel, Bilro e Magalhães (2020) observaram que houve um aumento significativo dos gêneros orais ao longo das edições, a edição de 2007 apresentou 23 gêneros, nessa edição predominaram os gêneros: conversa (17), relatos (11), reconto (9), discussão (8), entrevista (6), debate (5), exposição oral (5). Já a edição de 2010 apresentou 39 gêneros, sendo com maior frequência: relato (13), cantiga (11), parlenda (11), trava-língua (11), reconto (9), conversa (6), entrevista (7), história (9), poema (6), quadrinha (6), piada (5). Na edição de 2013 as pesquisadoras identificaram 36 gêneros, predominando: entrevista (14), debate (11), exposição/ apresentação/seminário oral (17), conversa (9), relato (de pesquisa/ orais) (9), discussão (6), poemas (10), parlenda (7), reconto (6), opiniões (5), quadrinha (5), trava-língua (5), dramatização (5), cantiga de roda (5), peça teatral/fantoches (5). Por fim, em 2016, identificaram 35 gêneros, de maneira mais significativa: debate (8), dramatização (8), entrevista (8), exposições/apresentações (11), parlenda (5), poema (8), recontos (8), cantiga de roda (6), relatos (6), trava-língua (5). Além disso, tomando como base a perspectiva de agrupamento de Dolz e Schneuwly (2004), as autoras observaram que os cinco agrupamentos foram abarcados (narrar, argumentar, relatar, expor e descrever ações), demonstrando preocupação em ofertar um repertório variado de gêneros aos alunos.

Ainda de acordo com as autoras (ibidem), tal variedade proporciona aos estudantes o contato com diferentes tipologias textuais e, conseqüentemente, domínio das capacidades discursivas necessárias para a comunicação nos diferentes espaços sociais. Contudo, as autoras destacam que, apesar da variação de agrupamentos contemplados, uns apresentaram maior frequência (relatar e expor) que os outros, o que indica que algumas capacidades de linguagem serão mais contempladas.

Concordamos com as autoras que a oferta de um amplo repertório de gêneros orais nos livros didáticos é um importante avanço para a aprendizagem da língua na perspectiva do letramento, pois sinaliza às professoras quais gêneros eles precisam trabalhar e quais capacidades linguísticas serão desenvolvidas a partir desse trabalho, atuando, como já apontamos nesse trabalho, como currículo para as professoras e norteando seu planejamento de ensino da língua. Segundo as autoras, a “ampliação das práticas de oralidade significa dar ao aluno(a) o direito de apreender um instrumento necessário não apenas ao ambiente escolar, mas,

principalmente, à vida em sociedade” (COSTA-MACIEL, BILRO e MAGALHÃES, 2020 p. 245).

As autoras concluem, a partir dos dados encontrados, que o repertório de gêneros orais apresentado pelas coleções varia entre os gêneros de maior formalidade, com uma frequência maior e os de menor formalidade, com uma quantidade maior. Assim, Costa-Maciel, Bilro e Magalhães (2020) compreendem que a abordagem dos gêneros pertencentes aos cinco agrupamentos facilita o desenvolvimento de capacidades variadas, apesar de ser evidente que algumas capacidades serão abordadas com maior intensidade que outras (devido a frequência de abordagem maior).

Nesse caminho, concordamos com as autoras (op.cit., p. 25) que a prevalência de determinados gêneros no repertório apresentado torna-se uma “carta de intenção formativa aos sujeitos que estão nas escolas públicas”, isto é, direciona as escolhas didáticas dos docentes, que podem considerar que alguns gêneros podem/devem ser mais evidenciados, pois estão em destaque no livro didático, que é um recurso elaborado de acordo com políticas oficiais de currículo.

Retomando alguns documentos anteriormente citados e outros consultados, podemos sintetizar alguns aspectos relativos ao que se propõe na atualidade para o ensino da oralidade, sintetizados a seguir.

5.5. Síntese sobre o que propõem documentos oficiais para o ensino da oralidade

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), documento que exerceu forte influência a nível nacional, propõe que o ensino seja realizado a partir da reflexão não só sobre como a língua é estruturada, mas, também, como são realizados seus processos comunicativos. Desse modo, a finalidade de ensino passa a ser a expansão das possibilidades do uso da linguagem.

De um modo geral, sobre os objetivos de ensino da língua, o documento reflete a necessidade de desenvolver um trabalho voltado para o desenvolvimento da capacidade linguística, tanto em textos orais quanto escrito, afirmando que

Os objetivos de Língua Portuguesa salientam também a necessidade de os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social. (BRASIL, 1998, p.37)

Nota-se que o documento tem como premissa a concepção sociointeracionista da língua, tendo como objetivo intrínseco a formação de sujeitos falantes em qualquer situação comunicativa. Sobre isso, acrescenta ainda, que

Ao propor que se ensine aos alunos o uso das diferentes formas de linguagem verbal (oral e escrita), busca-se o desenvolvimento da e capacidade de atuação construtiva e transformadora. O domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem precisa então estar inserida em ações reais de intervenção, a começar pelo âmbito da própria escola. (BRASIL, 1998, p. 37)

Nesse ponto de vista, o PCN (ibidem) toma a língua como um objeto de interação verbal, que é construído a partir de fatores expostos socialmente no momento de construção textual, seja ela oral ou escrita.

Em concordância, a BNCC assevera que o ensino da Língua Portuguesa deve

proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018 p. 67)

Assim, o documento reafirma a importância da oralidade, necessária para o desenvolvimento de capacidades de linguagem importantes para a desenvolvimento da comunicação nos diversos espaços e situações comunicativas, tanto dentro da escola quanto na vida social, conforme aponta diferentes autores (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2017; MARSCUSCHI, 2001).

Outro documento que ressalta a importância do ensino da oralidade é a coleção de cadernos para formação de professores do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Nesse material, são propostos direitos de aprendizagem para os três primeiros anos do ensino fundamental³.

Lançado em 2013, o PNAIC aponta a importância de uma ação pedagógica que contribua para a aprendizagem dos direitos de aprendizagem da Língua Portuguesa e seus eixos

³ Para uma leitura completa indicamos a leitura dos quadros presentes em: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012.

de ensino de maneira integrada. Assim, o programa ressalta a importância do currículo de Língua Portuguesa se organizar de tal forma que garanta aos estudantes,

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos. (BRASIL, 2012, p.32)

Em relação ao ensino da oralidade, que é o foco do nosso estudo, os documentos acima evidenciados propõem de maneira geral que os alunos aprendam a produzir e compreender os textos orais de diferentes gêneros, para atender a variadas finalidades.

De acordo com o PCN (1998), é necessário ensinar a oralidade de maneira respeitosa e acolhedora, considerando a heterogeneidade dos estudantes, acolhendo e, sobretudo, desenvolvendo reflexões sobre os diferentes usos da língua, adequados as diferentes situações comunicativas. Destacando que é necessário ensinar os estudantes a,

utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente. As situações de comunicação diferenciam-se conforme o grau de formalidade que exigem. E isso é algo que depende do assunto tratado, da relação entre os interlocutores e da intenção comunicativa. (Brasil, 1998 p.38)

Nesse sentido, o eixo de ensino “Linguagem oral” deve contemplar desde as atividades mais corriqueiras da fala, como um diálogo, até as atividades de produção de textos de gêneros orais públicos e formais. Em concordância, a BNCC (Brasil, 2018) assevera que

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BRASIL, 2018, p. 78-79).

Tal afirmativa demonstra a concordância do documento com as concepções de ensino da oralidade apresentadas ao longo desse trabalho, ou seja, evidencia que esse ensino deve ser realizado por meio dos gêneros orais.

De maneira mais específica, a BNCC (ibidem, p. 79) destaca que o trabalho com o ensino da oralidade em sala de aula compreende o ensino das seguintes competências: reflexões sobre as condições de produção dos textos orais; compreensão de textos orais; produção de textos orais; compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos dos recursos

linguísticos e semióticos em diversos textos e; relação entre fala e escrita. Tendo o papel de desenvolver situações didáticas que colaborem para que o estudante aprenda a utilizar a oralidade em diferentes contextos comunicativos, o documento também propõe, além da análise linguística e semiótica, que esse ensino envolva,

(...)os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BRASIL, 2018, p. 80).

Todas as orientações apresentadas pelos documentos se encaminham para um ensino significativo da fala, através de “atividades que façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala” (BRASIL, 1998, p. 27). Trata-se de um ensino que garanta “A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, que dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la” (BRASIL, 1987, p. 27).

Em consonância, o material formativo do PNAIC (2012, p.35) orienta, a partir dos direitos de aprendizagem⁴ para o eixo da oralidade, que a escola desenvolva um ensino que garanta aos estudantes a habilidade de “Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia oral, propaganda oral, relato de experiências orais, dentre outros)”.

Em suma, diferentes pesquisas e documentos vêm apontando a importância do currículo de Língua Portuguesa voltado para o ensino de todos os eixos de maneira sistemática, isto é, considerando todos os eixos da língua sem hierarquia do escrito em relação ao oral. Além disso, propõem que as atividades devem ampliar as habilidades discursivas, semânticas e linguísticas envolvidas na construção de sentidos também nos textos orais, bem como, devem colaborar também para o desenvolvimento de habilidades relativas aos elementos não verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal etc.), que são necessários para a promoção da interação.

⁴ Para uma leitura detalhada sobre os direitos de aprendizagem do PNAIC para o eixo oral aconselhamos a leitura da pesquisa de SOUZA, Júlia Teixeira. Concepções de oralidade presente no PNAIC e na formação continuada dos orientadores de estudos e professores alfabetizadores de Pernambuco, 2015.

A partir do exposto, nota-se que os documentos têm norteado suas orientações para o ensino da Língua Portuguesa numa perspectiva sociointeracionista, isso é, apesar da dificuldade em se desprender totalmente da gramática prescritiva, os documentos citados orientam o trabalho com a língua em uma perspectiva sociointeracionista. Além disso, ressaltam que esse trabalho deve ser feito com atividades que mobilizem os gêneros em situações contextualizadas de uso da língua.

Os avanços na discussão sobre o ensino da Língua Portuguesa e, conseqüentemente, sobre o ensino oralidade, são notórios e indicam a necessidade de refletirmos mais sobre como as orientações oficiais e materiais formativos estão chegando aos docentes e como esses estão lidando com tais debates no trabalho em sala de aula. Isso é, refletir sobre as concepções de língua e de oralidade presentes nas práticas de ensino nas escolas é uma necessidade no contexto atual.

6. AS DIMENSÕES DE ENSINO DA ORALIDADE NA POLÍTICA DE ENSINO DE RECIFE E NA PRÁTICA DOCENTE

Nesse capítulo, apresentamos os resultados encontrados na análise documental da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife e das práticas das professoras, com vistas a atender ao nosso objetivo de pesquisa: analisar as orientações para o ensino do eixo da oralidade presentes no documento curricular da Rede Municipal de Recife e as relações com as práticas de ensino das professoras.

Sendo assim, no primeiro tópico apresentamos uma breve contextualização sobre a estrutura e os fundamentos que norteiam o ensino da Língua Portuguesa nesse documento. Em seguida, faremos uma breve apresentação das práticas das professoras, para, em um terceiro momento, discorrermos sobre as dimensões de ensino da oralidade, investigadas nesse trabalho, que são: Valorização do texto oral, Variação linguística, Relações entre fala e escrita, Reflexões sobre práticas sociais de uso da oralidade e sobre gêneros orais e Produção e compreensão de texto orais, bem como suas diferentes subdimensões.

6.1. Política de Ensino da Rede Municipal Recife: breve contextualização

A Política de ensino da Rede Municipal do Recife se organiza em seis livros, com temáticas distintas: Fundamentos Teórico-Metodológicos; Educação Infantil; Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano; Educação de Jovens e Adultos; Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares e Tecnologias na Educação.

Fizeram parte da elaboração do documento, segundo consta no texto de apresentação, técnicos (as) e professoras (as) da Rede Municipal de Ensino do Recife, além dos coordenadores (as) e gestores (as) e professores (as) consultores (as) do campo educacional.

De acordo com o documento, sua elaboração tinha como objetivo

implementar uma política educacional integrada, e que articule as unidades educacionais para renovação, inovação e resposta ao complexo desafio de aprender e ensinar, criando uma cultura de compartilhamento, com ênfase nas relações humanas e na educação de qualidade (RECIFE, 2015, p.17)

Além disso, a política apresenta como eixos norteadores do documento: a escola democrática, a diversidade, o meio ambiente e as tecnologias. Informa ainda que esses

elementos são contemplados em todos os componentes e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Também ancoram o documento os princípios de solidariedade, liberdade, participação e justiça social. Declara considerar fundamental o desenvolvimento do ensino e aprendizagem por meio desses preceitos. Os eixos norteadores e princípios, portanto, sinalizam para a atenção às heterogeneidades sociais e individuais.

O volume destinado ao Ensino Fundamental, 1º ao 9º ano, que faz parte do nosso *corpus* de pesquisa, se organiza em cinco capítulos e texto de apresentação, que traz informações acerca da estrutura e do objetivo de elaboração do documento. Os cinco capítulos estão dispostos da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta a introdução com a estrutura, os conceitos que impulsionaram sua elaboração e organização dos livros; os capítulos dois e três discorrem sobre concepções e reflexões teóricas relacionadas ao ensino, aprendizagem e formação docente; o quarto capítulo apresenta as matizes curriculares compostas por conteúdos e objetivos de ensino para cada componente curricular do 1º ao 9º ano, e por fim, o quinto capítulo apresenta as considerações finais.

A parte referente a cada componente curricular tem uma breve introdução teórica, com os conceitos e fundamentos centrais que justificam os conteúdos selecionados. A partir disso, há quadros relativos aos direitos de aprendizagem definidos para cada ano. Para exemplificar, apresentamos abaixo o quadro com o eixo da oralidade, presente no componente Língua Portuguesa:

Figura 4 – Quadro de direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa – 1º ano do Ensino Fundamental

QUADRO 88 Língua Portuguesa (1º ano) <i>continua</i>				
EIXOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
ORALIDADE	Participar de rodas de conversa, compartilhando fatos do cotidiano, da família e da escola, aprimorando atitudes de respeito aos turnos de fala	Participar de situações de fala e escuta de textos orais, destinados à reflexão e à discussão acerca de si mesmo(a) e do(a) outro(a)	Relato de experiência pessoal: negociação de sentidos, adequação vocabular e coerência	
	Dar recados e avisos, considerando: o receptor, a finalidade do texto, a intencionalidade e a adequação vocabular	Compreender e produzir textos, destinados à organização do convívio social	Debate regrado: sustentação, refutação, tomada de posição, negociação de sentido, adequação vocabular e coerência	
	Ouvir e participar da leitura dramatizada de peças teatrais infantis, realizadas pelo(a) professor(a)	Apreciar e usar os gêneros literários do patrimônio artístico cultural brasileiro	Recados, avisos: adequação do texto ao contexto e aos interlocutores, objetividade, concisão, clareza	
	Ouvir poemas e declamá-los, apreciando o ritmo e as sonoridades típicas do gênero poético		Textos do teatro infantil: linguagem do teatro Relação entre oralidade e escrita	
	Recitar e ouvir parlendas, destinadas a ajudar na memorização de números, dias da semana, cores e outros assuntos		Poema, letra de canção popular, cantiga de roda, acalanto, parlenda, trava-língua e adivinha: recursos poéticos (verso/ estrofe, rima e ritmo, letra e música, ritmo)	

Fonte: Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (RECIFE, 2015, p. 264)

Como podemos ver na imagem acima, o quadro de matiz curricular é dividido por eixos de ensino em cada componente curricular. Para cada eixo de ensino são apresentados ainda os “objetivos de aprendizagem”, “direitos de aprendizagem” e “conteúdos/saberes”, por bimestre.

Convém ressaltar que ao analisar os quadros, foi possível observar que o documento não apresenta uniformidade na relação entre os objetivos de aprendizagem/direitos de aprendizagem e os conteúdos/saberes. Isto porque, ora os quadros apresentam divisões que indicam possível relação direta entre os objetivos e os conteúdos para desenvolvê-los, ora não apresentam. Em alguns anos estão interligados, como é o caso do 1º e do 2º ano; em outros não estão, como é o caso dos 3º, 4º e 5º anos. Essa falta de clareza foi o que nos direcionou a analisar separadamente: objetivos e direitos de aprendizagem e conteúdos/saberes.

Em relação ao componente Língua Portuguesa, objeto desta pesquisa, o documento apresenta as teorias centrais que norteiam o currículo de língua portuguesa, bem como os direitos de aprendizagem para este componente. No entanto, não apresenta uma fundamentação teórica mais ampla que aborde os principais conceitos relacionados a cada eixo de ensino da língua.

A política é ancorada na concepção sociointeracionista de língua, compreendendo-a como uma “atividade de natureza, social, histórica e cognitiva” (BRONCKART, 1999, p. 262) e, portanto, indica um trabalho focado nos gêneros textuais e, nessa perspectiva, também se apoia na concepção de letramento, ou seja, práticas de ensino da língua portuguesa, priorizando o trabalho com os diversos textos, principalmente os textos autênticos que circulam na sociedade, considerando os conhecimentos pessoais e sociais trazidos pelos estudantes.

Assim como os demais componentes, a disciplina Língua Portuguesa apresenta quadros de conteúdos de aprendizagem, divididos a partir dos eixos de ensino da língua: oralidade, leitura, produção de textos escritos e análise linguística. Os quadros são organizados por anos de ensino (1º ao 9º ano do Ensino Fundamental), conforme relatamos anteriormente.

Em relação ao eixo “Oralidade”, ainda no texto introdutório, o documento reconhece a necessidade de práticas de ensino voltadas para a produção de textos orais e escritos, reforçando a prioridade de desenvolvimento de um ensino reflexivo, direcionado para a formação de usuários da língua, em diferentes esferas comunicacionais.

Além disso, diante da perspectiva de desenvolvimento de práticas reflexivas da língua, seus usos e funcionamentos, o documento ressalta a importância de considerar os conhecimentos linguísticos que os estudantes detêm, destacando a necessidade de reconhecimento e valorização da diversidade linguística existente, buscando a formação de

sujeitos que se comunicam autônoma e criticamente nos diferentes espaços e situações sociais durante sua vida.

Portanto, o documento declara apoiar-se na concepção de língua defendida nesse trabalho, concepção esta que fundamenta a importância da oralidade e suas dimensões de ensino como objeto de ensino sistemático da língua portuguesa. Considera, assim, como o ensino da escrita, o trabalho com a oralidade fundamental para a plena formação desse usuário da língua. Nesse caminho, no decorrer dos quadros elencados na política – do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, etapa de ensino que o nosso estudo se detém -, identificamos conteúdos de aprendizagem relacionados às dimensões de ensino aqui estudadas, conforme será discutido nos tópicos expostos após a contextualização das práticas das duas professoras observadas.

6.2. Práticas de ensino da oralidade por duas professoras: breve contextualização

Com o objetivo de analisar as dimensões de ensino da oralidade presentes nas práticas docentes, observamos dois blocos de aulas de duas professoras da Rede Municipal de Recife, um no primeiro semestre e outro no segundo semestre. Nossos objetivos mais específicos visavam identificar as situações didáticas e as atividades desenvolvidas no eixo de ensino “Oralidade”, os gêneros orais contemplados e as dimensões de ensino presentes nas aulas. No entanto, antes de iniciar as discussões específicas sobre as categorias construídas quanto ao ensino da oralidade de cada uma das professoras e a relação com o documento curricular da rede de ensino, vamos apresentar uma breve contextualização sobre a prática de cada uma delas.

Em relação a professora 1, observamos 12 (doze) aulas ao longo do ano, sendo 5 (cinco) aulas no primeiro bloco e sete (sete) aulas no segundo bloco.

A docente organizava sua rotina através de diferentes modalidades de atividades: atividades permanentes, sequências didáticas, atividades sequenciais e esporádicas⁵ (LIMA, 2015). As atividades permanentes mais frequentes foram: oração, conversa sobre a agenda do dia e leitura de leitura, que eram diárias. Além delas, a leitura em voz alta por uma aluna classificada em concurso de leitura da rede de ensino, seguida por análise pela professora e demais colegas, tornou-se uma atividade permanente, pois ela passou a ser diária, em virtude das classificações da estudante para as etapas seguintes do concurso e a necessidade de

⁵ Tomamos como base a classificação de atividades realizadas por Lima (2015).

preparação para as novas apresentações. Havia também empréstimo de livros para leitura em casa e, na devolução, produção de uma resenha sobre o livro para que os colegas optassem em levar também, ou não, o livro para ler. Essas atividades aconteciam duas vezes na semana em dias alternados.

Além das atividades permanentes, a professora realizava outras atividades. No primeiro bloco de observações (1º semestre) foram observadas situações atreladas ao projeto didático que estava sendo desenvolvido, intitulado “Praça pra que te quero!”. No segundo bloco, a professora desenvolveu uma sequência didática para o ensino do gênero oral júri simulado, cujas atividades foram observadas em duas aulas. Vale ressaltar que a sequência não foi finalizada em decorrência de fatores externos à sala de aula.

As atividades sequenciais no primeiro bloco tiveram como temática o São João, que estava se aproximando. Já no segundo bloco de observações (2º semestre), eram direcionadas para tratamento dos conteúdos gramaticais estudados no período.

As atividades esporádicas desenvolvidas pela professora eram pontuais e normalmente eram com o livro do projeto Aprova Brasil, ofertado e acompanhado pela secretaria de educação, tanto para o ensino da Língua Portuguesa quanto para Matemática, e com os cadernos do Pravalier, projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação para auxiliar no processo de alfabetização.

Todos os eixos de ensino da língua portuguesa foram contemplados durante as aulas observadas. Atividades do eixo “Oralidade” foram identificadas em todas as aulas (12 aulas), com mobilização de gêneros mais cotidianos ou de gêneros formais públicos. O eixo da leitura também esteve presente em todas as aulas (12 aulas), já os eixos de produção de texto e análise linguística estiveram presentes em três e duas aulas, respectivamente. Ressaltamos que nossas observações são um recorte muito reduzido do trabalho realizado durante o ano todo, portanto, não são parâmetros para avaliar se algum eixo realmente não foi priorizado durante o ano letivo dessa turma. Além disso, a professora pode ter se organizado para o trabalho com a oralidade, visto que combinamos previamente as datas de observações.

Durante as aulas observadas houve diversidade de gêneros, tanto orais quanto escritos. No trabalho com a modalidade oral, identificamos os gêneros: conversa, agenda oral, conto oral, entrevista, exposição oral, relato oral de pesquisa, instruções orais de atividades, instruções orais de jogo, paródia produzida oralmente, resenha de livro oral e júri simulado. Além deles, a professora vivenciou atividades na modalidade escrita com os gêneros: paródia, receita culinária, conto, relato pessoal e carta pessoal; trabalhou ainda os gêneros escritos oralizados:

conto, conto popular, relato pessoal ficcional, parlenda, receita culinária, entrevista escrita, música, parábola, parlenda, fábula, HQ, poema.

No que se refere ao eixo “Oralidade”, as atividades mais frequentes foram: oração (12 aulas), conversas (12 aulas), oralização de gêneros escritos (10 aulas) e produção de textos orais (12 aulas).

Em relação às conversas, elas foram bastante diversificadas. Observamos diferentes tipos de conversas no decorrer das observações. O quadro a seguir ajuda a visualizar a forma como elas ocorreram ao longo das doze aulas:

Quadro 03: Tipos de conversas realizadas nas aulas da professora 1

ATIVIDADES DE CONVERSA REALIZADA PELA PROFESSORA 1									
AULA	Conversa sobre o gênero textual a ser adotado na produção de texto (oral ou escrito)	Conversa avaliativa sobre atividade realizada	Conversa sobre o texto lido	Conversa sobre assunto surgido espontaneamente	Conversa sobre a agenda do dia	Conversa para tomada de decisão	Conversa sobre tema	Conversa sobre atividade de LP	Conversa sobre atividade de outro componente curricular
29/05		X	X		X		X		
04/06			X		X	X	X	X	
05/06			X		X		X		
06/06		X			X		X		
11/06	X			X	X		X	X	
10/09	X	X	X		X				
11/09		X	X		X				X
12/09		X	X		X				X
13/09			X		X			X	
18/09			X		X				X
27/11	X				X				
29/11	X				X				
Total	04	05	08	01	12	01	05	02	03

Fonte: Autora (2021)

A partir do quadro, observamos que a atividade com maior frequência foi a conversa sobre a agenda de atividades do dia (12 aulas). Todos os dias a professora realizava essa

conversa logo após a oração, às vezes de forma breve, outras com maior detalhamento. Em seguida, a frequência maior era de conversa sobre o texto lido (08 aulas). Essa conversa ocorria na maioria das aulas, após a leitura deleite. A professora sempre conversava sobre a história ou tema da história com os estudantes. A conversa avaliativa sobre atividade realizada ocorria logo depois de alguma atividade ou produção textual, no entanto era feita de maneira informal e sem apresentação clara de critérios para avaliar. A professora fazia um balanço com os estudantes dos pontos positivos e negativos das atividades ou produções. Com o mesmo percentual, ocorreram ainda as conversas sobre o tema, que, na maior parte das vezes, girou em torno do tema do projeto didático que estava em desenvolvimento no primeiro bloco de observação (primeiro semestre). As conversas sobre o gênero do texto a ser produzido, seja ele oral ou escrito, também apareceram com frequência (04) nas aulas, algumas vezes com maior exploração das características, como é o caso do júri simulado, em outras com menor densidade, como aconteceu com o gênero receita culinária. As conversas sobre assuntos surgidos espontaneamente (01 aula), conversa sobre atividade (01 aula) e conversa sobre atividades de outros componentes curriculares (03 aulas) aconteceram com menor frequência. De modo geral, é possível afirmar que as situações, embora contribuam para o desenvolvimento de habilidades de produção oral, não tinham intencionalidades pedagógicas mais centradas neste eixo de ensino.

No que diz respeito às atividades de oralização de textos escritos, observamos que elas aconteceram a partir de duas principais atividades: leitura em voz alta (09 aulas), canto acompanhando a música escrita (03 aulas), oralização de respostas de pesquisa por meio de entrevista (02 aulas), oralização de respostas de atividade de outro componente curricular (01 aula) e oralização de texto memorizado (01 aula).

Assim como as conversas, as atividades de oralização de textos escritos foram diversificadas. Apresentaremos a seguir um quadro para melhor compreensão dos tipos de atividades encontrados:

Quadro 4: Tipos de atividades de oralização de textos escritos desenvolvidas pela professora 1

ATIVIDADES DE ORALIZAÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS REALIZADAS PELA PROFESSORA 1										
AULA	Oração	Leitura em voz alta pela professora	Leitura em voz alta coletiva	Leitura em voz alta por alunos	Leitura em voz alta por aluna do concurso	Leitura em voz alta com dramatização	Canto acompanhando a música escrita	Oralização de respostas de entrevista	Oralização de respostas de atividade de outro componente	Oralização de texto memorizado
29/05	X		X		X	X	X	X		
04/06	X	X	X		X					
05/06	X				X					
06/06	X				X					X
11/06	X	X					X	X		
10/09	X	X	X	X		X				
11/09	X	X		X						
12/09	X	X	X							
13/09	X	X								
18/09	X	X	X	X			X		X	
27/11	X	X								
29/11	X									
TOTAL	12	09	05	03	04	02	03	02	01	01

Fonte: Autora (2021)

Apesar de se tratar de uma escola pública, e, portanto, laica, oração foi a atividade de oralização de texto escrito com maior incidência (12 aulas), isso porque, como dissemos anteriormente, era uma atividade permanente, desenvolvida pela professora em todas as aulas, todavia, destacamos que se tratava de uma oralização de texto memorizado. Não houve nas aulas observadas nenhum comentário relativo a este momento.

A leitura em voz alta, como podemos observar a partir do quadro, aconteceu de várias formas: leitura realizada pela professora, leitura em voz alta coletiva, leitura em voz alta por alunos, leitura em voz alta por aluna do concurso, leitura em voz alta com dramatização.

A leitura em voz alta pela professora foi a atividade com maior frequência nas aulas observadas (08 aulas), sendo realizada não apenas na atividade permanente de leitura deleite, mas em conjunto com a leitura realizada pelos estudantes, sempre que sentia a necessidade de refletir sobre os elementos necessários para a leitura adequada. Em seguida, tivemos a leitura em voz alta pela aluna participante do concurso de leitura, que se tornou uma atividade permanente, em decorrência da classificação da aluna para as etapas seguintes, criando a necessidade de ensaio e avaliação da leitura. Esses eventos ocorreram em 04 aulas observadas. Em frequência semelhante ocorreram as leituras coletivas em voz alta (05 aulas) e a leitura em voz alta por alunos de maneira individual e em dupla (03 aulas). A leitura em voz alta com dramatização pelos alunos ocorreu em duas aulas.

As atividades de oralização de respostas de entrevista ocorreram em duas aulas, nas quais a professora solicitou que os estudantes realizassem a leitura das respostas dos entrevistados. Houve também a oralização de respostas de atividade de outro componente curricular e oralização de texto memorizado - paródia produzida por uma estudante e memorizada pelos estudantes, que ocorreram em uma aula cada.

Ressaltamos aqui a atividade de leitura em voz alta de parlendas para estudantes de outra turma, que ocorreu em uma aula. Nesta situação houve uma sistematização do processo de produção. A professora solicitou que os estudantes ensaiassem em casa a leitura e, na aula seguinte (observada), fizeram novo ensaio em sala, com reflexões importantes sobre aspectos da fala necessários para a realização da apresentação, seguidos da realização da apresentação da leitura do livro de parlendas para outra turma e finalizada com uma curta avaliação sobre a apresentação. Esse foi um momento de muita reflexão sobre os diferentes aspectos orais presentes e necessários para essa atividade.

A professora também desenvolveu diversas atividades de escuta e/ou produção textual de gêneros orais, além das conversas que foram cotidianas, como já apresentamos aqui. De um modo geral, houve produção textual oral em todas as aulas, mas em poucas aulas houve a produção de gêneros orais formais, como ilustra o quadro abaixo:

Quadro 05: Atividades de produção textual oral realizadas pela professora 1

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL ORAL – PROFESSORA 1							
Aula	Agenda do dia oral	Contação de história pelos alunos	Contação de história pela professora	Contação de história com dramatização	Relato de pesquisa por meio de entrevista	Planejamento da produção textual oral	Produção textual de outros gêneros orais
29/05	X	X	X	X	X		
04/06	X	X					X
05/06	X	X					
06/06	X					X	
11/06	X				X		
10/09	X	X	X	X			
11/09	X						
12/09	X						
13/09	X						X
18/09	X						X
27/11	X					X	
29/11	X					X	
TOTAL	12	04	02	02	02	03	03

Fonte: Autora (2021)

A produção de agenda oral, que era uma atividade permanente, aconteceu em todas as aulas (12 aulas). Ressaltamos que a professora expunha a agenda do dia e os estudantes escutavam atentamente. Desse modo, a habilidade relacionada a essa atividade era de escuta atenta.

As atividades de contação de histórias aconteceram em quatro aulas, de maneira diversificada e sistemática, nas quais a professora realizava um trabalho sistemático de preparação para a produção textual, solicitando a contação oral pelos alunos, de forma individual ou coletiva e, em algumas situações realizando a leitura coletiva em voz alta previamente - como foi o caso das aulas 01 (29/05) e 04 (04/06). Na aula 06 (10/09) a professora realizou a leitura em voz alta de um dos textos utilizados na contação realizada pelos estudantes, no entanto, ela tinha outro objetivo de ensino nesse momento da aula. Ainda em relação às atividades de contação de histórias, foi observado que aconteceram de diferentes formas. Uma delas era a contação por alunos que se voluntariavam a contar as histórias que tinham lido (04 aulas). Sempre que ela percebia a necessidade de refletir sobre determinados recursos para produção oral, ela fazia contação, destacando aspectos linguísticos e não linguísticos

necessários para o desenvolvimento da contação de maneira adequada à compreensão pelo ouvinte. Também foram observadas situações de contação da história com dramatização (02 aulas), que ocorreram com textos que apresentavam um narrador definido. Em uma das aulas, a professora solicitou que uma aluna narrasse a história e os demais estudantes dramatizassem o enredo (em uma situação houve interpretação corporal) e em outra, apenas interpretaram o texto fazendo alteração das vozes.

As atividades que envolviam produção e compreensão de textos orais de outros gêneros distintos da conversa e conto (história) foram menos frequentes. Nesses casos, um dos aspectos contemplados foi o planejamento, que aconteceu em três aulas. Em uma aula houve o planejamento de uma entrevista que realizariam em casa, de maneira breve e sem discutir muitos aspectos da oralidade, e em outras duas aulas, houve o planejamento de um debate em júri simulado, que não foi finalizado por falta de tempo, traremos o detalhamento mais adiante.

Em relação aos momentos de escuta e/ou planejamento e/ou produção oral que envolveram outros gêneros, distintos da conversa e conto (história), foram observados eventos que mobilizaram 10 gêneros, conforme já apontamos. O quadro a seguir apresenta a descrição das aulas em que os gêneros foram abordados:

Quadro 06: Gêneros orais nas aulas observadas da professora 1

GÊNEROS ORAIS – PROFESSORA 1										
AULA	Agenda do dia oral	Exposição oral	Entrevista	Relato oral de pesquisa por meio de entrevista	Instruções orais para jogos	Instruções orais para atividade	Instruções orais para confecção de material	Paró dia	Resenha de livro oral	Debate de júri simulado
29/05	X	X		X						
04/06	X							X		
05/06	X						X			
06/06	X	X	X			X				
11/06	X			X						
10/09	X									
11/09	X				X					
12/09	X					X				

13/09	X				X				X	
18/09	X								X	
27/11	X									X
29/11	X									X
TOTAL	12	02	01	02	02	02	01	01	02	02

Fonte: Autora (2021)

De maneira mais pontual, identificamos o trabalho com os gêneros: agenda do dia oral (12 aulas), entrevista (01 aula), relato oral de pesquisa por meio de entrevista (01 aula), instruções orais para jogos (02 aulas), instruções orais para atividade (02 aulas), instruções orais para confecção de material (01 aula), e resenha de livro oral (02 aulas). No entanto, apesar de terem sido vivenciados de forma breve, sem planejamento anterior, a professora buscava sempre realizar algumas reflexões sobre as características do gênero e os aspectos linguísticos e não linguísticos, bem como sobre a importância deles para a produção e a compreensão dos gêneros orais.

Com planejamento, mesmo de modo abreviado, houve o trabalho com três gêneros: exposição oral (02 aulas), paródia produzida oralmente (01 aula), e debate em júri simulado (02 aulas), nos quais observamos planejamento, preparação e apresentação seguida de avaliação da produção (sem critérios definidos previamente com os estudantes), com exceção do júri simulado que não houve a produção por falta de tempo⁶.

Sublinhamos que o gênero paródia foi produzido sem reflexões anteriores sobre aspectos linguísticos ou composicionais, no entanto foi possível perceber que a professora já havia abordado aquele gênero em outros momentos. O gênero foi produzido oralmente pela aluna autora, em seguida houve registro escrito pela professora, para que os demais estudantes se apropriassem da paródia em casa para a apresentação na culminância do projeto didático sobre o meio ambiente desenvolvido pela turma. Cabe ressaltar que foi produção oral por uma aluna, tendo sido registrado por escrito e os demais alunos memorizaram para fazer a oralização do texto memorizado.

⁶ No capítulo a seguir detalharemos mais o desenvolvimento das atividades.

O gênero resenha de livro oral foi abordado em duas aulas seguidas, entretanto, as reflexões sobre aspectos linguísticos ou composicionais foram muito superficiais, dificultando que os estudantes produzissem os textos adequadamente.

Diferentemente, a professora desenvolveu também em duas aulas um trabalho com o gênero debate em júri simulado, a partir de uma sequência didática. Na primeira aula, a professora desenvolveu uma situação inicial para levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, seguida da apresentação de alguns modelos do gênero em vídeos para análise das características e do seu funcionamento, além de iniciar o planejamento da produção com os estudantes. Na aula seguinte, a professora retomou o planejamento, analisando mais uma vez, junto aos estudantes, um vídeo de dois júris produzidos, buscando a compreensão e análise dos alunos sobre a situação de júri. Em seguida, fez a distribuição dos estudantes e das funções que assumiriam na situação e solicitou a produção das perguntas necessárias para a vivência da atividade. Essa sequência tinha uma produção final que, devido às atividades previstas pela equipe pedagógica da rede para o fim do ano letivo, não foi realizada. Porém, os estudantes realizaram reflexões que favoreciam a compreensão de como ocorre esse tipo de prática, sua função social, além de a professora reforçar que eles executariam o júri no próximo ano, já que ela iria acompanhar a turma no quinto ano.

No que diz respeito à professora 2, foram observadas 13 (treze) aulas ao longo do ano, sendo 5 (cinco) aulas no primeiro bloco e 8 (oito) aulas no segundo bloco. Foi observada a presença da oralidade e dos gêneros orais informais e formais públicos em todas as aulas, exceto na aula 08, que não houve trabalho com nenhum gênero formal público.

A docente organizava sua rotina através de diferentes modalidades de atividades: atividades permanentes, sequências didáticas, atividades sequenciais e esporádicas (LIMA, 2016). Sua aula começava sempre com as seguintes atividades permanentes: conversa sobre o fim de semana, nas segundas-feiras; escrita e leitura em voz alta da agenda por ela e leitura deleite, nesta ordem.

Após a realização das atividades permanentes, a professora seguia com as atividades sequenciais sempre atreladas a algum tema desenvolvido naquele período. As aulas observadas giraram em torno de temas de outros componentes curriculares, como Geografia e História; data comemorativa, como o folclore brasileiro; ou até mesmo um gênero, como debate em júri simulado ou assembleia.

No segundo bloco de observações, realizado no segundo semestre, a professora iniciou uma sequência didática que tinha como produto final um telejornal, que foi desenvolvida ao longo de algumas aulas e perpassou todas as etapas de uma sequência.

Assim como a professora 1, a docente também realizava atividades esporádicas com o livro do projeto Aprova Brasil, tanto para o ensino da Língua Portuguesa quanto para Matemática, e também com os cadernos do Pravalier, projeto direcionado a atividades de apropriação do SEA e análise linguística.

Todos os eixos de ensino da Língua Portuguesa foram contemplados durante as aulas observadas. O eixo da oralidade esteve presente em todas as aulas, seja através das conversas ou da produção de gêneros formais públicos. O eixo “Leitura” também esteve bastante presente: doze das treze aulas observadas. Já os eixos “Produção de texto” e “Análise linguística”, mesmo com menor incidência, estiveram presentes em duas aulas.

Como dissemos anteriormente, nossas observações são um pequeno recorte do ano letivo e as professoras sabiam que o nosso objetivo era analisar o ensino da oralidade. Além disso, as datas das observações eram combinadas.

Nas aulas observadas, identificamos o trabalho com diferentes gêneros. Na modalidade oral, os gêneros mobilizados foram: relato de opinião sobre filme, dramatização, debate em assembleia, exposição oral em seminário, debate em júri simulado, notícia oral, reportagem oral, debate deliberativo, instrução oral de atividade, exposição oral e entrevista. Na modalidade escrita, observamos os gêneros: resumo, reportagem, entrevista e notícia. Já quanto às situações de oralização de textos escritos, identificamos: texto didático, conto, tirinha, reportagem, roteiro escrito de reportagem e conto de assombração.

Em relação ao eixo “Oralidade”, as atividades mais frequentes foram: conversa (13 aulas), oralização de textos escritos (13 aulas) e produção de textos de gêneros orais públicos (09 aulas).

As conversas aconteceram em todas as aulas da professora 2 e também foram bastante diversificadas. Identificamos diferentes tipos de conversa no decorrer das observações, conforme podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 07: Tipos de conversas realizadas nas aulas da professora 2

ATIVIDADES DE CONVERSA REALIZADA PELA PROFESSORA 2										
AULA	Conversa sobre o fim de semana	Conversa sobre imagens lidas	Conversa sobre informes	Conversa sobre assunto surgido espontaneamente	Conversa sobre a agenda do dia	Conversa sobre o texto lido	Conversa sobre atividade de outro componente curricular	Conversa sobre o resultado da produção do texto (oral ou escrito)	Conversa sobre tema	Conversa sobre gênero a ser produzido
27/05	X	X			X		X			
28/05		X	X		X		X			
03/06	X		X		X					
10/06					X					X
22/08				X	X					
23/09					X	X				
24/09					X	X		X		
27/09					X					
30/09						X			X	
08/10					X	X				X
26/11					X					X
27/11					X					X
17/12					X					
TOTAL	02	02	02	01	12	04	02	01	01	04

Fonte: Autora (2022)

A conversa sobre a agenda de atividades do dia (12 aulas) foi a atividade de conversa mais frequente. Ocorreu em todas as observações, com exceção da última aula, diante da demanda de finalizar a produção do telejornal. Era uma atividade permanente, que a professora realizava todos os dias no início das aulas, exceto nas segundas-feiras, que a professora costumava começar a aula com a conversa sobre o fim de semana (02 aulas). As conversas sobre o texto lido (04 aulas) aconteceram após a leitura deleite para tratar do texto ou do tema do texto, mas não ocorreram em todas as aulas em que houve leitura deleite.

As conversas sobre o gênero a ser produzido estiveram presentes nas últimas três aulas e tinham como objetivo refletir sobre as características dos gêneros, seja de forma mais pontual, como foi o caso do debate em assembleia, seja de forma mais sistemática, como foi com o

Telejornal, no qual foram produzidos textos orais dos gêneros reportagem e notícia, que foram estudados no decorrer da sequência didática. Uma ressalva, no entanto, diz respeito a que, embora a professora tivesse como intencionalidade a produção de notícias orais, as reflexões sobre o gênero tiveram como referência as características das notícias escritas, sem contrapontos com as que ocorrem na modalidade oral.

As atividades de conversa sobre imagens lidas (02 aulas) aconteceram em duas aulas de outros componentes curriculares, nas quais os alunos eram convidados a observar imagens impressas no livro e comentar o que estavam vendo nas imagens. Também houve conversa sobre atividades relativas a outros componentes curriculares (02 aulas). Já a conversa avaliativa (01 aula) ocorreu após a vivência de um júri simulado, no entanto foi uma avaliação mais informal, sem critérios previamente definidos. Houve ainda a conversa sobre informes (02 aulas) realizada sempre no momento de conversa sobre agenda do dia, quando havia algum informativo a ser passado para os estudantes e resposta à pergunta (01 aula), que foi realizada após a leitura de uma reportagem. Todas elas ocorreram em menor frequências nos dias que estivemos observando.

As atividades de oralização de textos escritos ocorreram em atividades de leitura em voz alta (12 aulas) e oralização de respostas de entrevista (aula), conforme está descrito no quadro abaixo.

Quadro 08: Tipos de atividades de oralização de gêneros escritos desenvolvidas pela professora 2

ATIVIDADES DE ORALIZAÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS REALIZADAS PELA PROFESSORA 2			
AULA	LEITURA EM VOZ ALTA PELA PROFESSORA	LEITURA EM VOZ ALTA COLETIVA	ORALIZAÇÃO DE RESPOSTAS DE ENTREVISTAS
27/05	X	X	
28/05	X		X
03/06	X		
10/06			
22/08	X		
23/09	X		
24/09	X		
27/09	X		
30/09	X		
08/10	X		
26/11	X		
27/11	X		
17/12	X		
TOTAL	12	01	01

Fonte: Autora (2021)

A leitura em voz alta pela professora foi a atividade com maior frequência nas aulas observadas (12 aulas), sendo realizada prioritariamente na atividade permanente de leitura deleite. A leitura em voz alta esteve presente também na atividade de leitura coletiva em voz alta (1 aula). Houve ainda uma aula em que a professora desenvolveu a atividade de oralização das respostas encontradas em entrevistas realizadas em casa. Diferentemente da professora 1, as crianças não vivenciaram situações em que eram desafiados a ler em voz alta, de modo que não foram observados momentos com intencionalidade de desenvolvimento de fluência de leitura e nem desenvolvimento de estratégias e uso de recursos para oralizar textos escritos. Por outro lado, a escuta atenta foi contemplada ao ouvirem a professora lendo.

Quanto às situações de produção oral, foram identificadas em dez das treze aulas observadas, como ilustra o quadro abaixo:

Quadro 09: atividades de produção textual oral realizadas pela professora 2

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ORAL – PROFESSORA 2					
Aula	Contação de história pelos alunos	Contação de história pela professora	Contação de história com dramatização	Planejamento da produção textual oral	Produção textual de outros gêneros orais
27/05					
28/05					X
03/06					X
10/06				X	X
22/08				X	X
23/09	X	X			
24/09					X
27/09					
30/09					
08/10					X
26/11				X	
27/11				X	
17/12					X
TOTAL	01	01		04	07

Fonte: Autora (2021)

No que se refere às atividades de contação de histórias, aconteceram em uma mesma aula a contação de histórias pela professora e a contação de histórias pelos alunos, na qual a professora apresentava um personagem de conto de fadas aos estudantes e pedia que eles contassem a história que aquele personagem fazia parte.

Além delas, houve a atividade de contação de história com dramatização (01 aula), na qual, após a leitura de uma tirinha, a professora solicitou que alunos se voluntariassem para dramatizar a história. A atividade aconteceu de forma breve, sem preparação ou reflexão sobre a produção.

Em sete aulas, a professora realizou atividades de produção de textos de outros gêneros orais distintos de conversa e conto; em quatro delas houve o planejamento da produção, tanto de forma breve, como foi o caso da assembleia, como com maior preparação e aprofundamento no gênero, como foi o caso da atividade de produção de um telejornal, onde os alunos produziram os gêneros notícia e reportagem.

A respeito dos gêneros orais públicos, observamos a presença de 12 gêneros em todas as aulas observadas, conforme já apontamos. O quadro abaixo apresenta os gêneros abordados:

Quadro 10: gêneros orais nas aulas observadas da professora 2

GÊNEROS ORAIS – PROFESSORA 2											
AULA	Relato oral de pesquisa por meio de entrevista	Relato de opinião sobre filme	Assembleia	Resposta à pergunta	Juri simulado	Entre vista	Notícia / reportagem	Debate deliberativo	Instrução oral sobre atividade	Instrução oral para montagem de maquete	Exposição oral
27/05											
28/05	X								X		
03/06		X							X		
10/06			X						X		
22/08											X
23/09											
24/09					X	X		X			
27/09									X		

30/09				X					X		
08/10									X	X	X
26/11							X				
27/11							X				
17/12							X				
TOTAL	01	01	01	01	01	01	03	01	06	01	02

Fonte: Autora (2021)

De maneira mais pontual, ocorreram aulas com os gêneros: relato oral de pesquisa por meio de entrevista, relato de opinião sobre filme, debate deliberativo, instrução oral para atividades, assembleia, exposição oral e debate em júri simulado, que foram trabalhados de forma breve e sem planejamento e preparação para a produção. Contudo, em várias situações, como será exposto posteriormente, a professora realizou reflexões sobre as características do gênero e os aspectos linguísticos e não linguísticos envolvidos; usou ferramentas para produção, como o uso de microfone, por exemplo; e reflexão sobre o gênero e, em algumas produções, como foi o caso do júri simulado, desenvolveu reflexões posteriores sobre a produção.

Os gêneros mais cotidianos, como exposição oral das respostas em atividade do livro e o relato de opinião pessoal sobre o filme assistido na aula anterior, aconteceram relacionados a outros componentes curriculares.

Destacamos que o gênero entrevista aconteceu em três situações diferentes nas aulas: 1. A professora construiu o roteiro da entrevista por escrito no quadro e deu rápidas orientações de como executá-las; 2. A professora realizou breve conversa sobre a entrevista realizada e as respostas coletadas; e 3. A professora realizou uma breve entrevista com uma aluna que assumia um personagem na produção do júri simulado. Nota-se que em nenhuma situação houve reflexão sobre o gênero nem sobre as habilidades orais necessárias para sua execução.

As instruções foram apenas escutadas pelos estudantes em duas situações: instruções orais de atividades tanto no componente curricular Língua Portuguesa quanto em outros componentes curriculares, e instruções de montagem de jogos e maquetes. Já nas situações que envolveram debate em assembleia e exposição oral em seminário houve reflexões sobre os gêneros, mesmo que de forma sucinta. A professora buscou discutir com os estudantes algumas

características do gênero e sua função social, realizou momentos de preparação e planejamento para a produção e finalizou com uma produção oral dos textos.

De maneira mais sistemática, houve o desenvolvimento de uma sequência didática com a produção de um telejornal, na qual a professora desenvolveu todas as etapas para a construção do conhecimento sobre os gêneros notícia e reportagem, embora tenha focado nos gêneros na modalidade escrita, sem comparações com a modalidade oral; realizou levantamento de conhecimentos prévios; pesquisa sobre os outros gêneros da esfera jornalística; planejamento, preparação e ensaio; e produção final. Apenas a avaliação da produção não foi realizada por falta de tempo. Assim, como será discutido posteriormente, embora as crianças tenham produzido notícia e reportagem orais, as reflexões foram feitas tendo como objeto textos escritos desses gêneros.

De um modo geral, observamos que as duas professoras realizaram atividades bastante diversificadas relativas ao ensino da oralidade, primando sempre pela participação dos estudantes, incentivando o exercício da argumentação e escuta dos estudantes e reflexão sobre os elementos necessários para a produção e compreensão oral.

O trabalho realizado com os gêneros orais era potencialmente favorável a que os estudantes desenvolvessem diferentes capacidades linguísticas necessárias para a interação em sociedade, embora alguns aspectos desse ensino tenham sido tratados de modo mais incipiente. Em algumas situações foi possível verificar a presença de diferentes dimensões do eixo de ensino “Oralidade” e as reflexões necessárias para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, no capítulo a seguir, detalharemos como as dimensões do ensino da oralidade presentes no documento curricular norteador das práticas docentes na rede municipal do Recife, a Política de ensino, e nas práticas das professoras investigadas nesse estudo.

6.3. As dimensões de ensino da oralidade na política de ensino da rede municipal do Recife e nas práticas docentes

Conforme apontamos no início deste texto, nosso objetivo principal foi analisar as orientações para o ensino do eixo “Oralidade” presentes no documento curricular da Rede Municipal de Ensino de Recife, considerando suas dimensões (Valorização do texto oral; Variação linguística; Relações entre fala e escrita; Reflexões sobre práticas sociais de uso da oralidade e sobre gêneros orais; Produção e compreensão de texto orais), e as relações com as práticas de ensino das professoras.

Já apontamos anteriormente que o documento apresenta quadros com as informações para a orientação curricular dos docentes. Tais quadros são compostos por: “*objetivos de aprendizagem*”, “*direitos de aprendizagem*” e “*conteúdos/ saberes*”. Como foi dito anteriormente, o documento não apresenta uma discussão teórica específica para cada eixo de ensino, o que pode dificultar a compreensão das professoras sobre as concepções e estratégias didáticas necessárias para o planejamento e vivência das situações didáticas.

Nas análises realizadas nesta pesquisa, consideramos os direitos de aprendizagem também como objetivos, pois possuem funções semelhantes: elencar os direitos de aprendizagem dos estudantes. Já os “conteúdos/ saberes” integrou nossa análise relacionada aos conteúdos e às orientações didáticas, visto que apresentam gêneros que colaboram para o desenvolvimento das aprendizagens e aspectos relativos a esses gêneros a serem abordados.

A análise será realizada em tópicos, seguindo categorias já definidas e sinalizadas na introdução desse trabalho, articulando as análises do documento curricular e das práticas de ensino das professoras. As categorias de análise são:

1. Valorização do texto oral

2. Variação linguística

3. Relações entre fala e escrita

3.1. Oralização do texto escrito ou de textos memorizados

3.2. Semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos

3.3. A oralidade como apoio à produção escrita

3.4 A escrita como apoio à produção oral

4. Reflexões sobre práticas sociais do uso da oralidade e sobre gêneros orais

4.1. Reflexões sobre práticas sociais do uso da oralidade e características dos gêneros orais

4.2. Análise de textos orais quanto a questões linguísticas, extralinguísticas (extratextuais), paralinguísticas (prosódicas) e cinésicas (gestuais)

5. Produção e compreensão de texto orais

5. 1. A escuta atenta

5.2. Planejamento e produção de textos orais

5.3. Avaliação da produção textual oral

A análise de cada categoria será apresentada a seguir.

6.3.1. Valorização do texto oral na Política de Ensino da Rede Municipal Recife e na prática das professoras

A oralidade como objeto de ensino exige um trabalho não só voltado para a aprendizagem do funcionamento e dos usos da fala na sociedade, mas envolve a reflexão sobre a fala enquanto objeto cultural, ou seja, diferentes grupos sociais produzem e transmitem sua cultura entre as gerações a partir de textos orais. Assim, é preciso considerar, como discutido por Zumthor (1997 *apud* ARAUJO, 2016), que os gêneros orais possuem a voz como principal valor. Nesse sentido, concordamos com Leal et. al. (2012), que afirmam que é imperioso levar os estudantes a refletirem sobre os diferentes modos de participação social e valorizarem os textos que fazem parte da cultura, dentre esses, os originados e transmitidos de geração a geração, oralmente.

De acordo com Leal et. al. (2012), diversos gêneros orais que circulam na sociedade foram produzidos oralmente e ainda possuem como principal característica a transmissão oral. Isto é, vários gêneros podem ser citados para ilustrar modos de propagação de práticas sociais pela via oral. Por exemplo, tradicionalmente, receitas culinárias eram e são passadas muitas vezes de uma geração a outra pela modalidade oral. Atividades profissionais também são, em muitos casos, ensinadas por meio da oralidade: as instruções de marcenaria, costura, dentre outros, por exemplo. Práticas literárias, como as narrativas em forma de fábula, contações de causos, lendas, contos de assombração, entre outros, também podem ser elencados. Atividades brincantes também são repassadas entre gerações por meio de instruções de brincadeiras orais e recitação ou cantoria de textos como as trava-línguas, parlendas, dentre outros. Assim, os textos orais são originados genuinamente a partir de práticas sociais e são reproduzidos e perpetuados pelas vias orais.

No último tipo de exemplo dado (textos brincantes, como canções, parlendas, trava-línguas adivinhas), normalmente, possuem cunho afetivo e lúdico e, portanto, são fundamentais para a constituição de subjetividades. Araújo (2016) destaca que esses textos são antes de mais nada objetos de brincadeiras e jogos. Assim, brincar com eles, conhecê-los e usá-los consiste em usar a linguagem, em estar na linguagem. Araújo (2016) defende que é essencial que a escola trabalhe com esses textos em sua forma oral, assim como foi originado, isto é, “como manifestações que têm voz como matéria-prima e (possam) a memorizá-los, dizer os que sabem, entoá-los, brincar com eles” (ARAÚJO, 2016, p. 14). Desse modo, o trabalho com os textos orais na escola favorece a apreciação e a valorização da cultura oral, do imaginário popular, da tradição poético-musical atemporal, de nossa herança e tradição cultural oral (ARAÚJO, 2016, P. 14).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) não apresentam objetivos claros para o ensino dessa dimensão do eixo “Oralidade”, mas indicam alguns textos da tradição oral como gêneros importantes para o ensino da oralidade, como, por exemplo: parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, mitos e lendas populares.

Além desses, outros gêneros fazem parte da tradição oral. Araújo (2016) ressalta que há uma diversidade deles:

Incluindo a poesia oral, nas quadrinhas, trovas, parlendas, trava-línguas, cordéis; as canções, cantigas de roda; os provérbios, ditos populares, frase feitas, bem como as advinhas. Há, então, alguns textos que não são poético-musicais, como as advinhas, os ditos populares e provérbios, etc.

(...)

Além desses, há também textos de origem oral, como os cordéis-que são híbridos de oralidade escrita-, as fábulas, os mitos, os contos populares, dentre outros, que se relacionam, de modo diverso, com a cultura escrita, alguns passando a constituir a nossa cultura literária. (p. 14)

Em relação a essa dimensão, na Política de Ensino da Rede de Recife, nos quadros dos objetivos de aprendizagem direcionados ao ensino do eixo oral, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, identificamos breve menção a essa dimensão apenas nos itens relativos aos três primeiros anos de Ensino Fundamental. É possível identificar a forma como a dimensão foi abordada a partir do quadro abaixo:

Quadro 11: Objetivos de aprendizagem para a dimensão valorização do texto oral na Política Municipal de Ensino do Recife

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PARA VALORIZAÇÃO DO TEXTO ORAL				
1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
Apreciar e usar os gêneros literários do patrimônio artístico cultural brasileiro	Apreciar e usar os gêneros do patrimônio cultural da infância, apropriando-se das manifestações orais da cultura popular	Apreciar e usar os gêneros literários do patrimônio artístico cultural brasileiro		
	Discutir conceitos e comportamentos, a partir da leitura de poemas e das canções, valorizando a cultura popular			
	Familiarizar-se com um repertório variado de textos literários da tradição oral, de diferentes épocas e autores	Conhecer a produção de poetas e cantadores de regiões, consideradas centros de poesia, como o Sertão do Pajeú e o Sertão do Cariri		

Fonte: Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (RECIFE, 2015, p. 264 - 279)

A partir do quadro acima, observamos que os objetivos de aprendizagem dessa dimensão se organizam em torno de quatro categorias: 1- Apreciação de gêneros literários da produção artístico cultural brasileira; 2- Valorização da produção poética da cultura popular; 3- Familiarização com repertório de textos literários de tradição oral de diferentes épocas e autores; 4- Conhecimento da produção de poetas e cantadores de centros de poesia de Pernambuco, como o Sertão do Pajeú e Sertão do Cariri.

Em relação aos direitos de aprendizagem voltados para o trabalho com gêneros literários, o trabalho com eles colabora para a imersão dos estudantes nos textos orais como objetos culturais, o que é muito importante para a formação dos estudantes. Como exposto no quadro, para os três primeiros anos há a indicação da apreciação dos gêneros literários do patrimônio cultural brasileiro:

Apreciar e usar os gêneros literários do patrimônio artístico cultural brasileiro (...)

Atentemos que esse é um objetivo amplo, que remete a uma valorização de gêneros literários, contudo, não há delimitação de autores, tempos ou mesmo de gêneros específicos. Caberia à escola, neste sentido, delimitar os gêneros e os demais aspectos a serem estudados. Para esse objetivo, identificamos como possível conteúdo de ensino a seguinte proposição:

Poema, letra de canção popular, cantiga de roda, acalanto, parlenda, trava-língua e adivinha: recursos poéticos (verso/ estrofe, rima e ritmo, letra e música, ritmo) (RECIFE, 2015, p. 264 -272)

Tal proposta não aponta com clareza conteúdos e saberes que orientem apreciação e valorização desses gêneros, no entanto, pode-se inferir que essa apreciação e uso seriam favorecidos por atividades de reflexão acerca dos recursos poéticos. Observa-se que os gêneros listados são: poema, canção, cantiga, acalanto, parlenda, trava-língua e adivinha. Em relação a tais gêneros, propõe-se focar a atenção nos recursos poéticos (verso, estrofe, rima, ritmo, relação letra e música) e à dimensão brincante.

Não há indicação de mais nenhum aspecto a ser objeto de atenção, nem sequer em relação ao que se propõe nos anos 2 e 3, em que há, em cada um, um objetivo relativo ao conhecimento de autores. No ano 2, o tempo e os autores são critérios para o trabalho com ampliação desse repertório:

Familiarizar-se com um repertório variado de textos literários da tradição oral, de diferentes épocas e autores (RECIFE, 2015, p. 267)

Já no ano 3, há indicação do conhecimento de autores e espaços, citando poetas e cantadores de regiões, consideradas centros de poesia, como o Sertão do Pajeú e o Sertão do Cariri:

Conhecer a produção de poetas e cantadores de regiões, consideradas centros de poesia, como o Sertão do Pajeú e o Sertão do Cariri (RECIFE, 2015, p. 272)

Na lista de conteúdos, no entanto, não há itens que dialoguem com tais indicações. Não há, por exemplo, indicação de autores ou de espaços em que a literatura oral seja praticada, ou sugestões sobre como abordar as práticas sociais de produção da literatura oral, nem mesmo referência à necessidade de reflexão sobre os modos de produção dos textos orais literários e suas interfaces com a escrita.

Os dois primeiros objetivos diferenciam-se bastante dos dois seguintes, pois nesses há a indicação de ampliação de repertórios de textos. Desse modo, não seria uma valorização geral

de gêneros orais e sim de enunciados concretos. Por exemplo, no segundo ano propõe-se que haja familiarização com repertório de textos literários de tradição oral de diferentes épocas e autores. Nesse objetivo, cabe à escola operar com a seleção de textos a partir de dois critérios: autores e épocas. A valorização, portanto, deixa de ser apenas a gêneros específicos e passa a assumir a concreticidade dos textos, dos autores em uma abordagem também temporal.

No terceiro ano, a especificação é ainda maior, pois sugere-se que o estudante deve conhecer a produção de poetas e cantadores de regiões, consideradas centros de poesia, como o Sertão do Pajeú e o Sertão do Cariri. Assim, além de delimitar a necessidade de conhecer os autores para apreciá-los, indica-se a necessidade de situar geograficamente quais autores apreciar.

Chamamos atenção para o ano 4, que apesar de não indicar objetivos de aprendizagem para esta dimensão do ensino da oralidade, indicou conteúdos e saberes relacionados a esta, vejamos um deles:

Poema, canção popular: rima sonoridade, expressividade, linguagem figurada, referência biográfica (RECIFE, 2015, p. 275)

O conteúdo acima indica o trabalho com rima, sonoridade, expressividade, linguagem figurada e referência biográfica. Apesar de não apresentar objetivos para progressão, o conteúdo indica novos aspectos desses gêneros que não haviam sido indicados nos anos anteriores, apresentando progressão no ano seguinte, como mostra os conteúdos elencados para o 5º ano:

Poema, canção popular: rima sonoridade, expressividade, linguagem subjetiva, aspectos conotativos da linguagem, referência biográfica (RECIFE, 2015, p. 278)

Ainda sobre os conteúdos de ensino que foram abordados e que não possuem relação clara com os objetivos de aprendizagem, há para o 4º e 5º ano uma listagem de aspectos a serem analisados nos gêneros adivinha e piada. Vejamos o ano 4:

Adivinha, piada: Características estruturais dos gêneros. Efeitos de humor e sentido. Linguagem figurada e ironia.

Apesar da indicação dos gêneros, tal conteúdo não foi abordado pelos objetivos e direitos de aprendizagem, como dissemos acima, ficando difícil identificar o objetivo dessa abordagem. Essa listagem põe em evidência aspectos relativos à forma composicional e alguns

recursos de estilo, sendo imprecisa a reflexão sobre os aspectos culturais e sociais necessários para a valorização dessas práticas culturais.

Já para o 5º ano, os gêneros e praticamente todos os seus aspectos foram mantidos, exceto a linguagem figurada que foi subtraída. Ainda no ano 5, novos conteúdos sem objetivos claros foram indicados para os gêneros conto popular, fábula e lenda de origem indígena e africana, observem:

Conto popular, fábula e lenda de origem indígena e africana: estrutura da narrativa, cenário, tempo, personagens, situação inicial, sequência dos fatos, desfecho.

Este trecho do documento indica o ensino da estrutura da narrativa, cenário, tempo, personagens, situação inicial, sequência dos fatos, desfecho. Vê-se, novamente, ênfase em aspectos relativos à forma composicional, alguns elementos do estilo e, de certa forma, o conteúdo temático.

Ante o exposto, nota-se que não há articulação clara entre o que se propõe no objetivo e o que é listado nos conteúdos, nem em relação aos gêneros escolhidos, pois no objetivo há delimitação de produção poética e o documento apresenta os gêneros conto, fábula, lenda, adivinha e piada para abordagem; nem em relação à questão da valorização da produção, pois não há indicação clara de como fazer os estudantes conhecerem as práticas de produção poética para valorizarem. Em relação aos gêneros conto, fábula e lenda, delimita-se a origem indígena e africana, sem haver indicação acerca do motivo para tal escolha e nem de quais aspectos singularizam tais produções. Assim, a valorização não é fundamentada no conhecimento e na valorização da heterogeneidade humana.

Tais análises remetem, portanto, a duas possibilidades de trabalho nesta dimensão do ensino da oralidade: a valorização de gêneros, que seria algo mais abstrato, dado que os gêneros são instrumentos de interação cultural, e valorização de enunciados concretos, quando se propõe a ampliação de repertórios textuais. No documento de Recife, apenas nos anos 2 e 3 as duas possibilidades estão presentes. Apenas no ano 2 se faz referência à valorização dos gêneros de maneira explícita. Não há, portanto, uma progressão clara quanto a esta dimensão do ensino.

Outro aspecto que pode ser discutido é a ausência de referência a textos orais de outras esferas sociais, pois predominam gêneros da esfera social literária e de entretenimento. Por exemplo, não há nenhuma referência a que gêneros orais contribuíssem para a socialização de práticas culinárias, por meio dos gêneros orais, para atividades de jogos e brincadeiras, por meio de instruções de jogos orais. Também não há referência a práticas orais do contexto atual muito

importantes, como, por exemplo, as notícias orais de rádio, notícias televisivas, assim como entrevistas, dentre outros.

Desse modo, a dimensão da valorização dos textos orais ficou restrita à esfera literária, tanto os poéticos que são contemplados pelos objetivos de aprendizagem, quanto os demais gêneros (adivinha, piada, conto popular, fábula e lenda de origem indígena e africana) indicados apenas na coluna de conteúdos e saberes de ensino para o 4º e 5º ano.

Como já foi apontado, apesar da relevância dos gêneros citados no documento e dos conhecimentos listados, não se pode conceber que a valorização desses e de outros gêneros seja favorecida apenas pelas reflexões gerais sobre a forma composicional e elementos estilísticos. Parece ser necessário conduzir os estudantes em situações em que conheçam as práticas sociais em que os gêneros literários são produzidos e difundidos, conheçam artistas e espaços sociais em que os textos orais circulam, reflitam sobre os papéis que têm na sociedade e nos impactos para nossa própria formação. A apreciação estética desses textos pode ser vivenciada em situações de fruição e interação por meio desses textos. Esses aspectos não são citados no documento.

Enfim, ressaltamos, como já foi dito, que o documento não cita gêneros de outras esferas sociais importantes no campo da tradição oral, que contribuem para a aprendizagem da dimensão, como a esfera midiática e do cotidiano, por exemplo, e que não existem sugestões de situações didáticas ou princípios pedagógicos para lidar com o ensino no documento analisado.

Leal, Brandão e Lima (2012), na pesquisa desenvolvida com livros didáticos, que já citamos⁷, ao comparar duas coleções de livros didáticos, constataram também pouca abordagem dos textos de tradição oral. As autoras afirmam que nas duas coleções a recitação de textos da tradição oral aparecia em menor quantidade, sendo o maior índice de aparecimento 2,17% (quatro atividades) e o menor índice 0,13% (uma atividade).

As autoras ressaltam que o trabalho com os textos tradicionalmente orais é de grande relevância, pois as crianças “podem se beneficiar e se sentir mais valorizadas, se perceberem que aqueles que fazem parte de sua comunidade também podem transmitir conhecimentos importantes por meio da fala, assumindo o papel de produtores de cultura” (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012, p. 16).

⁷ Pesquisa apresentada de maneira detalhada no capítulo “Concepções de língua e ensino da oralidade”.

No que diz respeito às aulas das professoras observadas, os textos orais estiveram presentes nas aulas das duas professoras, tendo frequência maior nas aulas da docente 1, como apresenta o quadro a seguir:

Quadro 12: Frequência da dimensão Valorização do Texto Oral nas aulas das professoras

VALORIZAÇÃO DOS TEXTOS ORAIS	PROFESSORA 1	PROFESSORA 2
1º bloco de observação	04 aulas	01 aula
2º bloco de observação	05 aulas	01 aula
Total	09 aulas	02 aulas

Fonte: Autora (2021)

A professora 1 trabalhou textos de tradição oral em 09 aulas e a professora 2, em duas aulas. Os gêneros abordados pela professora 1 foram: conto popular, parábola, fábula, cantiga de roda (paródia criada por uma aluna), receita culinária e instruções de jogos orais; já a professora 2 abordou os gêneros: conto de assombração e alguns gêneros do folclore brasileiro (lendas, trava-língua, adivinhas, receitas com ervas medicinais e contos de assombração).

Relacionando com as orientações da política de ensino da rede, observamos que os gêneros abordados pelas docentes extrapolam os gêneros indicados pelo documento curricular da rede, especialmente no que diz respeito ao 4º ano, pois a proposta curricular não apresenta objetivos de aprendizagem relativos a essa dimensão e limitou os conteúdos indicados a gêneros poéticos literários. Nesse sentido, as docentes ampliaram os gêneros, trazendo gêneros de esferas importantes na vida social do aluno, como os gêneros do cotidiano e da esfera midiática, tal como foi descrito no tópico 6.2.

Um exemplo de situação em que a professora 1 contribuiu para a valorização dos textos orais envolveu o gênero cantiga de roda, que foi abordado em duas aulas (aulas 2 e 4) de formas distintas. Na aula 2, a professora tinha como proposta que os estudantes produzissem um texto para apresentação oral no dia da culminância do projeto de meio ambiente que estavam realizando. Nesse dia, ela levou a proposta de produzirem um texto baseado em um texto de tradição oral, deu algumas sugestões, como apresenta o extrato a seguir:

P- Eu tinha pensado em pegar um poema ou uma coisa assim e Ana leria lá na quinta-feira, mas aí depois eu... Pensando... Eu disse: peraí, por que não... Por que não a gente junto fazer esse poema, ou um cordel ou alguma coisa do tipo, sobre a praça, não é? Lembra que a gente fez... (ela e os alunos começam a cantar -incompreensível)

P-Então a mesma coisa eu queria, fazer em relação à praça. Pra gente pegar e fazer uma paródia, certo? Ou com a poesia ou com um cordel.

A1- Uma rima.

P- A gente... Pegar um texto e fazer ou então produzir de acordo com a nossa criatividade. Então, por exemplo a praça, todos disseram naquela pesquisa que queria uma praça pra brincar, não foi? [...]

P- Então, vamos pensar no poema, como é que a gente pode fazer?! E se fosse... Por exemplo, se tivesse assim: uma cantiga de roda e a gente fizesse uma paródia com essa cantiga de roda? A gente leria a cantiga e depois todos cantavam em forma de roda.

P- Então, se a gente pegasse uma cantiga de roda muito comum (fala algumas cantigas - incompreensível) tem o atirei o pau no gato...

P- Não atire o pau no gato, que tal?

Alunos falam ao mesmo tempo.

P- Primeiro, a gente tem que ir organizando... não jogue na praça-ça, o seu lixo-xo...(risos)

P- Bora lá, deixa eu anotar...bom, como não vai dar tempo a gente... a gente terminar, né? Eu gostaria que se tivesse alguém que fosse fazendo, alguma pessoa que tenha o dom, né?! Que queira pensar, fazer algum verso em casa, pra gente amanhã finalizar... então seria... não, eu vou colocando aqui e vcs vão falando (começa a escrever no quadro).

(Professora 1, aula 2, bloco de observação 1)

Enquanto ela conversava com a turma, uma estudante, de maneira individual, resgatou a cantiga de roda “atirei o pau no gato” e produziu uma paródia com o tema em questão, trouxemos o extrato a seguir para ilustrar:

A1- Tiaaa, eu inventei uma!

P- Qual foi?

A1- Não jogue lixo na praça-ça porque isso-so não se faz-az-az a pracinha-nha é nossa amiga-ga não devemos maltratar ela jamais, jamais!

Todos: Palmas

(Professora 1, aula 2, bloco de observação 1)

O extrato mostra que a criança criou oralmente a paródia e a professora, em seguida, realizou a escrita do texto, fazendo pequenos ajustes com eles coletivamente, para que todos pudessem ler e memorizar, como mostra o trecho abaixo:

P- Muito bem. Então vamos lá. Vamos escrever aqui!

(Vários alunos repetem as palavras da paródia produzida pela aluna)

A1- Repete (sussurrando toda a paródia).

Alunos leem em voz alta, primeira estrofe: Não jogue lixo na praça-ça

(Conversas incompreensíveis entre os alunos)

Professora segue escrevendo no quadro e lendo em voz alta: não devemos...

Vários alunos - maltratar ela jamais, jamais!

P- Maltratá-la jamais, jamais!

P- Como é que fica, vamos ler?

Alunos e professora em voz alta:

Não jogue lixo na praça-ça

Porque isso-so

Não se faz-faz-faz
 A pracinha-nha é nossa amiga-ga
 Não devemos maltratá-la jamais, jamais!
P- Podemos fazer um cartaz amanhã...
 (Professora 1, aula 2 do bloco de observação 1)

A professora solicitou que os estudantes lessem, cantassem e memorizassem, para, na aula 4, realizarem a apresentação da cantiga em uma grande roda durante a culminância do projeto na praça.

Essa sequência de atividades poderia ter sido conduzida sem a escrita, pois a criança produziu a paródia oralmente e as crianças poderiam facilmente ter memorizado o texto. Poderiam também ter gravado o texto oral criado pela menina e usado a gravação para a memorização. Destacamos, no entanto, que a professora buscou o apoio da escrita para o registro do texto, tal como temos feito na tradição escolar. Ainda assim, houve valorização de um texto de tradição oral e produção oral de outro texto que estabeleceu com ele relações de intertextualidade.

Outros gêneros de tradição oral estiveram presentes nas aulas, como o gênero fábula (aula 6 e aula 8). No entanto, o foco da atividade era a reflexão sobre aspectos gramaticais, ou seja, era uma atividade voltada para o eixo da análise linguística, sem ênfase em discussões que remetessem à valorização desse gênero quanto às práticas sociais orais que envolveram seu surgimento.

Do mesmo modo, o gênero parlenda foi trabalhado em uma aula observada (aula 7), por meio de uma atividade de preparação e apresentação de uma leitura em voz alta para outro público (outra turma da escola). Durante essa aula, os alunos ensaiaram a apresentação e refletiram sobre aspectos linguísticos e não linguísticos necessários para a efetivação da apresentação de um livro de parlenda para uma outra turma. Os estudantes puderam refletir sobre vários aspectos orais que analisaremos mais à frente, no entanto, novamente, não foi visto nas observações reflexões sobre o gênero, sua origem e função na sociedade.

Na aula 5, a professora explorou o gênero receita culinária junina e os diferentes aspectos culturais ligados à receita de comidas juninas. No entanto, a produção da receita foi escrita e não houve nenhuma reflexão de como ela era feita no passado, mesmo solicitando que os alunos pesquisassem uma receita com seu familiar por meio de uma entrevista oral. Os aspectos culturais e da linguagem oral não foram enfatizados nessa aula.

Ainda, a professora abordou rapidamente, na aula 9, o gênero instrução oral para jogos. Nessa aula, a professora entregou as instruções de um jogo de análise linguística para cada grupo de estudantes e solicitou que uma aluna, após a leitura silenciosa das regras, explicasse oralmente como jogar aquele jogo. Novamente, não houve reflexão sobre a tradição de produção desse gênero de maneira oral ao longo do tempo e dos aspectos linguísticos necessários para que as regras sejam compreendidas pelos jogadores.

As atividades desenvolvidas pela professora são excelentes maneiras de promover o contato dos estudantes com textos orais, valorizando textos literários do patrimônio artístico cultural brasileiro, entretanto, assim como é prescrito no documento curricular do Recife, evidenciam a ausência de conteúdos de ensino que possam explorar as características culturais e de produção oral desses gêneros. Não foram encontradas reflexões sobre sua função social e sobre a maneira como esses gêneros surgiram e são perpetuados ao longo das gerações.

A professora 2 abordou gêneros da tradição oral em apenas duas aulas observadas (aula 5 e aula 12). Na aula 12, a professora realizou a leitura deleite em voz alta de um conto de assombração, no entanto, não foram observadas reflexões sobre aspectos da oralidade, tanto no que diz respeito a sua função social, a origem cultural e etc., como também reflexões sobre os aspectos linguísticos e não linguísticos ligados à sua produção oral.

Já na aula 05 os estudantes apresentaram um seminário, cujo tema foi folclore brasileiro. Nesse momento, diferentes gêneros foram apreciados: lendas, trava-língua, adivinhas, receitas com ervas medicinais e contos de assombração. Foi um momento de grande contato com diferentes gêneros de tradição oral produzidos oralmente, que colaborou para a ampliação do repertório e, conseqüentemente, valorização cultural pelos estudantes. Contudo, ressaltamos que nessa aula não foram abordados os aspectos sociais e culturais, nem linguísticos e extralinguísticos presentes nos gêneros em questão, mas sim os aspectos relacionados à produção do seminário que, aparentemente, tinha sido planejado e preparado em aulas anteriores. Logo, a professora chamou atenção para as questões vinculadas ao gênero produzido naquele momento e não para os gêneros expostos. Para ilustrar tais considerações, apresentaremos um trecho da aula a seguir:

A- Bom dia! eu vou falar sobre adivinhações. O que é, o que é, que é feito... (inaudível)

P- Como é a pergunta?

A- O que é, o que é, foi feita para andar, mas não anda?

P- Ah, eu sei! Com três letras, né?

A- É!

P- É com três letras? Rua!

A- Acertou!

Todos falam ao mesmo tempo.

(Aplausos).

P- Qual o próximo grupo a apresentar agora? Vamos apresentar!

[...]

P- Certo? Posso contar com o silêncio de vocês? É... Mário, olha a postura! Sim! Desencosta da parede! Não pode encostar na parede! Se encostar na parede mais uma vez vai perder um ponto. [...]

(PROFESSORA 2, AULA 05)

O trecho acima demonstra que durante a apresentação, a professora fez comentários sobre os aspectos cinésicos importantes para a apresentação do seminário, como a postura, a ocupação de lugares, etc. Já sobre o gênero adivinha, não vimos nenhuma reflexão sobre seu contexto social, nem sobre os aspectos orais, elementos importantes e necessários para reflexão sobre os gêneros da tradição oral.

Em vista do que foi discutido, podemos concluir que as professoras, apesar de utilizarem textos de tradição oral, não conduziam reflexões acerca da valorização do repertório cultural transmitido de uma geração a outra e das pessoas que propagam esses textos. Tal insuficiência, como foi ressaltado anteriormente, também foi identificada no documento curricular do Recife.

Podemos levantar a hipótese de que a pouca atenção dos pesquisadores e até mesmo dos elaboradores dos recursos didáticos e documentos oficiais, como é o caso do PCN, a essa dimensão do ensino da oralidade pode ser decorrência do fato de alguns desses textos se apresentarem atualmente escritos apesar de muitos deles terem surgido oralmente.

Sobre isso, Araújo (2016) ressalta que os textos originalmente orais são criados e reproduzidos “através da memória e da voz humana, muito ligados a brincadeiras corporais, por isso é muito importante que essa dimensão não seja perdida, ao defendermos sua utilização para o aprendizado da leitura e da escrita” (p. 14). Portanto, é indiscutível sua relevância no trabalho com os demais eixos de ensino da língua, como é o caso do ensino da linguagem oral.

É urgente a entrada dos gêneros textuais orais no ensino da oralidade, mas também é urgente a ampliação dos modos de abordar os gêneros escritos que originalmente eram orais, assim como os gêneros que circulam tanto na modalidade escrita quanto oral, como as receitas culinárias, refletindo-se sobre as práticas culturais nas quais circulam (SOUZA, 2015; LEAL et al, 2012).

6.3.2. Variação linguística na Política de Ensino da Rede Municipal Recife e na prática das duas professoras

Os estudos sobre a variação linguística ganharam destaque no debate sobre educação a partir das reflexões levantadas por Bakhtin (1992) acerca da concepção interacionista de língua. Essa concepção fundamenta-se no pressuposto de que os processos de interação verbal se dão das mais variadas formas, sendo definidos a partir dos interlocutores, da situação de comunicação e do contexto histórico-social em que ocorre o discurso – produção do texto (BAGNO, 2007).

Sendo assim, Bagno (2007), assevera que as diferenças identificadas nas pronúncias, nas formas de nomear as coisas do mundo e nos modos de dizer, não são casuais, pelo contrário, são previsíveis, tendo em vista que são definidas através de parâmetros estabelecidos pela própria língua. Além disso, Bagno (ibidem) destaca que essas mudanças são originadas a partir de movimentos, necessidades e limitações vividas pela sociedade, ocasionando desdobramentos regulares e previsíveis dentro da capacidade que a própria língua apresenta.

O autor destaca que essa previsibilidade é validada pelos estudos desenvolvidos por Saussure. Logo,

O que o linguista (e também o falante) “vê” diante de si é a fala, ou seja, o idioma em uso, envolvendo todo tipo de falante, nas mais diversas situações, como modos de dizer bastante distintos, em textos os mais variados. As o que ele toma como seu objeto de estudo é, apenas e tão somente, o sistema de relações que subjaz a todos a cada um dos atos de fala que observa. (BAGNO, 2007, p. 11)

Portanto, a variação linguística é vista como um fenômeno intrínseco ao processo de interação, demandando a compreensão dos eventos de fala, considerando que toda expressão verbal possui uma organização gramatical e segue regras coerentes com a lógica da produção textual, o que, segundo Bagno (op.cit), confere legitimidade aos dialetos, seja qual for ele.

Assim, o ensino do eixo “Oralidade” na escola deve ter como um dos objetivos o desenvolvimento de situações que possibilitem aos alunos refletirem sobre as variações linguísticas existentes na sociedade, compreendendo que existem diversos usos da língua, formais e informais, tanto na modalidade oral quanto na escrita, rompendo de vez com a visão homogênea da oralidade, na qual a fala é vista como desorganizada e coloquial.

Os PCNs (1998, p. 26) reiteram a importância da reflexão sobre o fenômeno da variação linguística, afirmando que:

O problema do preconceito linguístico disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença.

Diversos autores vêm discutindo sobre a variação linguística no país, como, por exemplo, Marcos Bagno (1998; 1999; 2007 etc.) e Bortoni-Ricardo (2004), que vêm desenvolvendo diversas pesquisas relacionadas ao preconceito linguístico que ocorre diante do entendimento de que apenas uma variante linguística deve ser aceita.

Concordamos com Bagno (1998) que é urgente reconhecer que as diferentes variações da nossa língua são legítimas e compõem a identidade individual e coletiva dos sujeitos das diversas comunidades que fazem parte de nossa sociedade. No contexto educacional, a escola precisa assumir a responsabilidade pela formação de pessoas que reconheçam, respeitem e utilizem as variadas formas que a língua pode tomar, seja no texto falado ou escrito, e que sejam capazes de utilizar diferentes variedades em função dos propósitos comunicativos.

Os PCNs (1998) corroboram esse pressuposto apresentando como capacidades gerais de uso da Língua Portuguesa, que os alunos possam ser capazes de

- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado. (p.33)

Assim sendo, defendemos que a escola precisa desenvolver com os alunos atividades nas quais eles reflitam sobre a fala e suas variações a partir de situações de reflexão e de mimese sobre seu uso nos diferentes espaços sociais.

Segundo Travaglia (1996), a variação linguística possui duas dimensões: a dialetal e a de registro. Em relação à dimensão dialetal, os fatores determinantes são de ordem territorial, social e histórica, além deles, fatores como idade, sexo, entre outros também acarretam em variedades linguísticas.

Em relação ao fator territorial, o autor diz que a variação dialetal acontece de acordo com as regiões, portanto, dependerá das influências que determinada região sofreu, sejam elas políticas, econômicas ou culturais. Já o fator social é determinado pela classe social do falante, ou seja, alguns grupos sociais terão mais semelhanças em seus dialetos do que outros. A idade é outro elemento que provoca variações linguísticas, que irão variar de acordo com as diferentes faixas etárias, bem como o sexo, que também gera mudanças.

Já em relação à variação de registro, Travaglia (1996) afirma que pode acontecer tanto nos textos escritos quanto nos textos orais, e apresenta variação quanto aos níveis de formalidade e informalidade, que dependerá da demanda sociocomunicativa do sujeito (TRAVAGLIA, 1996), contrariando concepções que apontam o oral como informal e o escrito como formal, conforme vimos discutindo no decorrer do nosso trabalho.

O autor também discute as variações decorrentes do fator histórico, que implicam em variações entre interlocutores em um mesmo lugar mudam em decorrência das mudanças histórico-temporais.

Todos esses tipos de variação precisam ser objeto de reflexão, de modo que os estudantes compreendam a valorizar e respeitar o modo de falar das pessoas e grupos de pessoas, compreendendo que tais variações ultrapassam a questão linguística e esbarram em questões de ordem social, pois, como é discutido por Bagno (2007, p. 13), a “distribuição geográfica peculiar, grupos, camadas ou classes sociais que a conformam, as atividades que geram demandas diversas de expressão e comunicação” determinam o uso da língua e a forma que ela vai tomar, sendo assim, a língua não estará a serviço de um único usuário e nem servirá a toda comunidade linguística de uma mesma maneira.

Logo, é preciso que o professor, antes de tudo, se desfaça das amarras sociais, reconheça a heterogeneidade da língua e invista num ensino problematizador, no qual o aluno tenha consciência de que existe essa diversidade e que ele não precisa anular uma variante em detrimento de outra, apenas precisa compreender que existirão diversos espaços que exigirão diferentes usos da língua. Assim como Magalhães (2007, p. 35) entendemos que:

(...) cabe à escola tomar algumas decisões que tornem suas atividades menos burocráticas e menos dominadoras, mais coerentes e mais produtivas, numa postura condizente com uma concepção de língua mais social.

O ensino voltado para o uso social da língua não descarta a importância e a necessidade de favorecer a reflexão do educando acerca das regularidades da língua. De acordo com o Bagno (2007), isso ajudará o aluno a compreender o funcionamento e o modo de ser próprio da língua e favorecerá o combate dos julgamentos equivocados e discriminatórios que acompanham a diversidade linguística. Assim, os estudantes estarão atentos a:

Fenômenos que, também pertencendo de fato e de direito à língua e à linguagem, extrapolam a regra e a forma abstrata, inscrevendo-se no âmbito da política, da cultura e da história. Tal como o “sempre alerta” dos escoteiros,

essas palavras de ordem apontam para dimensões da língua que o educando precisa não só perceber, mas refletir a respeito, até para desenvolver-se melhor (BAGNO, 2007, p. 16)

Para conduzir o ensino da variação linguística, portanto, o professor precisa refletir sobre:

- o emprego indiscriminado das expressões **norma-padrão** e **norma culta** como se fossem sinônimas, quando de fato não são;
- o uso acrítico do adjetivo *culto* (“português culto”, “língua culta”, “falante culto”, etc.) silenciando-se a forte conotação ideológica e o preconceito social que ele carrega;
- a ideia de que existe uma “variedade padrão”, uma língua padrão” ou um “dialeto padrão”, quando o que de fato existe é uma *norma-padrão* – *no sentido mais jurídico do termo norma* -, que não é língua, nem dialeto, nem variedade, já que não é falada (nem mesmo escrita) por ninguém, e não existe língua, dialeto nem variedade sem falantes reais;
- decorrente do equívoco anterior, a divisão da realidade sociolinguística brasileira em dois polos (“norma culta/ “língua padrão” vs. “norma popular”/ “língua não padrão”, entre outros termos empregados), como se a norma-padrão fizesse parte do espectro contínuo de variedades linguísticas reais, empiricamente coletáveis, quando de fato ela não *faz parte da língua*, no sentido que a Sociolinguística dá ao termo língua (um feixe de variedades): a norma-padrão é um construto sociocultural, portador-perpetuador de uma ideologia linguística, muito mais até do que um guia normativo para se falar e escrever “corretamente”;
- ainda por conta do mesmo equívoco, a atribuição de diversos usos não normativos apenas à “língua popular” quando esses mesmos usos também comparecem fartamente na fala e na escrita dos “falantes cultos”, inclusive na escrita monitorada.
- A atribuição de “variação” somente aos grupos sociais não urbanos, pobres e não escolarizados, como se a língua falada nas grandes cidades pelos cidadãos de classe média e alta não apresentasse diferenças com relação ao padrão estabelecido pela tradição normativa;
- A perpetuação do mito do monolinguismo do Brasil (a surrada tese da “unidade na diversidade” numa ocultação perniciosa do nosso multilinguismo-multidialeto e dos complexos problemas socioculturais que o envolvem);
- A resistência (consequência daquele mito) ao reconhecimento das características próprias do português brasileiro como decorrentes do contato da língua portuguesa com outras línguas (americanas, africanas, europeias e asiáticas), e do uso do português por parte dos falantes dessas outras línguas; etc. (BAGNO, 2007, p. 19-20)

Portanto, conforme apontam Leal et. al (2012), o ensino da variação linguística deve acontecer em sintonia com o ensino das relações entre fala e escrita, pois os alunos precisam compreender que a fala e a escrita fazem parte de uma mesma língua e que, portanto, são apenas

formas diferentes de se comunicar, apresentando formalidades e informalidades, semelhanças e diferenças, bem como a relação de complementaridade existente entre as duas. Tudo isto vai depender do contexto de comunicação e das exigências desse. Nesse caminho, consideramos essencial refletir sobre as relações que a fala e a escrita estabelecem e como as aproximações e distanciamentos se dão no cotidiano comunicativo, faremos isso no tópico seguinte.

Em relação à dimensão Variação Linguística, o documento curricular da Rede Municipal do Recife aponta no texto de abertura do componente língua portuguesa, a importância dessa dimensão de maneira geral para o ensino da língua portuguesa, como podemos ver no trecho abaixo:

Com base nessa concepção, o ensino da Língua Portuguesa na Rede Municipal do Recife visa ao desenvolvimento da competência discursiva, envolvendo não somente o uso da norma padrão, mas também de outras variedades da língua que o(a) estudante tem o direito de conhecer, apropriando-se delas e refletindo sobre elas para, em sua vida social, lançar mão da variedade que seja mais viável à situação em que se encontra. Almeja-se, portanto, o desenvolvimento do raciocínio científico sobre as manifestações da linguagem numa perspectiva pragmática (RECIFE, 2015, p. 263)

Dessa forma, o texto corrobora a concepção de língua defendida aqui, na qual é indiscutível a necessidade do ensino da diversidade linguística como objeto de ensino da língua portuguesa, não só nas produções de textos escritos, mas também nas produções orais.

Tal concepção prevê o ensino do eixo “Oralidade” voltado para as reflexões sobre as variantes linguísticas existentes nos processos comunicativos cotidianos, compreendendo a diversidade de uso linguístico. Além disso, tal premissa compreende que tanto a fala quanto a escrita perpassam a formalidade e a informalidade, tal qual indica o continuum tipológico definido por Marcuschi (2001).

Apesar da defesa do reconhecimento da variação linguística que aparece na abertura da parte do documento que trata do ensino de Língua Portuguesa, não há objetivos de aprendizagem claros para essa dimensão nos quadros com as habilidades do eixo de ensino “Oralidade”. Identificamos dois objetivos que indicam uma reflexão sobre adequação vocabular, o que não implica um trabalho com a variação linguística por si só, todavia, abre margem para que o professor insira atividades e discussões com os estudantes sobre as diferentes variantes linguísticas e seus usos de acordo com a demanda da interação verbal. Além deles, encontramos um direito de aprendizagem que de maneira muito ampla fala sobre combate aos preconceitos. O quadro abaixo mostra esses objetivos:

Quadro 13: Objetivos de aprendizagem para o ensino da Variação linguística na Política Municipal de Ensino do Recife

CONTEÚDOS DE ENSINO PARA O ENSINO DA DIMENSÃO VARIAÇÃO LINGUÍSTICA				
1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
Dar recados e avisos, considerando: o receptor, a finalidade do texto, a intencionalidade e a adequação vocabular	Produzir textos orais da esfera de circulação de regulação coletiva de comportamentos, adequando a linguagem ao contexto e aos interlocutores	Ter acesso aos bens culturais do seu país, participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias		

Fonte: Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (RECIFE, 2015, p. 264 - 279)

Como podemos observar, os objetivos exibidos nesse quadro referem-se a uma abordagem geral sobre adequação/escolha da linguagem, não explicitando a reflexão sobre as variantes linguísticas. Tais habilidades foram indicadas para os anos 1, 2 e 3, porém de maneiras distintas. Para os anos 4 e 5 não houve indicação de objetivos de aprendizagem.

Em relação aos anos 1 e 2 prevaleceu a reflexão sobre adequação vocabular no momento da produção dos textos. Para o ano 1 foi indicado um objetivo voltado para a produção de textos orais de menor formalidade: recados e avisos, o que incita uma reflexão sobre o vocabulário adequado de acordo com a finalidade do texto:

Dar recados e avisos, considerando: o receptor, a finalidade do texto, a intencionalidade e a **adequação vocabular** (RECIFE, 2015, p. 264).

O documento apresentou conteúdos e saberes que devem ser abordados para alcançar tal objetivo, vejamos:

Recados, avisos: adequação do texto ao contexto e aos interlocutores, objetividade, concisão, clareza (RECIFE, 2015, p. 264)

Já para o ano 2, não houve especificação dos gêneros, mas foi citada a esfera de circulação, suscitando uma possível progressão e aumento da formalidade e também da reflexão sobre a linguagem utilizada nessa produção de acordo com os interlocutores:

Produzir textos orais da esfera de circulação de regulação coletiva de comportamentos, **adequando a linguagem ao contexto e aos interlocutores** (RECIFE, 2015, p. 267).

Apesar de não indicar gêneros discursivos no objetivo, o documento apresentou três conteúdos que corroboram essa progressão entre os gêneros, pois sugere, além dos gêneros recados e avisos, o relato de experiência pessoal e o debate regrado:

Relato de experiência pessoal: negociação de sentidos, adequação vocabular e coerência;

Debate regrado: sustentação, refutação, tomada de posição, negociação de sentido, adequação vocabular e coerência;

Recados, avisos: adequação do texto ao contexto e aos interlocutores, objetividade, concisão, clareza (RECIFE, 2015, p. 267).

Os gêneros acrescentados do ano 1 para o ano 2 exigem maior grau de formalidade e de regulação, demandando um trabalho mais aprofundando com as dimensões pertencentes a ele e, consequentemente, com a escolha da linguagem utilizada. Embora o documento não traga, explicitamente, a necessidade de refletir sobre os fenômenos linguísticos presentes nessa dimensão, possibilitam que o professor realize um trabalho voltado a este ensino ao propor as reflexões apontadas.

Destacamos que, apesar de não mencionar objetivos voltados pra as reflexões sobre a adequação vocabular de acordo com o contexto de produção para o ano 3, como relatamos acima, a proposta curricular apresentou os mesmos conteúdos e saberes relatados para o ano 2, indicando o trabalho com os gêneros relato de experiência pessoal e debate regrado, sem nenhuma progressão entre os elementos sugeridos no ano anterior.

A discussão sobre adequação vocabular é extremamente necessária ao debate sobre preconceito linguístico, isso porque, de acordo com Bagno (1999, p. 154), diferentes críticos apontam a eliminação do erro como um “vale tudo” no uso da língua. No entanto, o autor defende que isso não ocorrerá por diversos fatores, dentre eles a adequação. Portanto, a construção de um enunciado válido para a situação comunicativa vai ser feita de acordo com a adequação ao contexto, ao lugar de produção, aos interlocutores e etc. Deste modo, “usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da *adequação* e o da *aceitabilidade*” (BAGNO, 1999, p. 154). Bagno (op.cit., p. 154) aponta ainda que:

Quando falamos (ou escrevemos), tendemos a nos adequar a situação de uso da língua em que nos encontramos: se é uma situação formal, tentaremos usar a linguagem formal; se é uma situação descontraída, uma linguagem

descontraída, e assim por diante. Essa nossa tentativa de *adequação* se baseia naquilo que consideramos ser o grau de *aceitabilidade* do que estamos dizendo por parte de nosso interlocutor ou interlocutores.

Concordamos com o autor quanto à ideia de que tudo vai depender de como se diz, a quem, quando, onde e com que o objetivo comunicativo. Nesse sentido, a presença da adequação no documento do município é importante, entretanto, o objetivo, por si só, não é suficiente para sugerir o desenvolvimento de um trabalho voltado para a construção de situações de produção e compreensão de textos orais considerando tais premissas, além disso, não explicita a necessidade de combater o preconceito linguístico. A indicação de maneira genérica pode acarretar na retomada da busca por uma “linguagem adequada”, recaindo na antiga necessidade de uso da língua de acordo com uma suposta “norma culta”. Nesse viés, a adequação pode ter um significado contrário ao que a sociolinguística defende. Podendo, assim, fortalecer os preconceitos e as diferenças sociais.

Nesse debate, destacamos que o documento curricular inclui, no quadro destinado ao terceiro ano, uma habilidade que aponta o combate ao preconceito e a atitudes discriminatórias, conforme explicitado abaixo:

Ter acesso aos bens culturais do seu país, participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (RECIFE, 2015, p. 272)

Como podemos observar, o trecho não trata a variação linguística com clareza, não menciona se essas situações dizem respeito aos preconceitos linguísticos por muitos praticados, ou se dizem respeito às reflexões sociais presentes na sociedade de maneira mais geral. Em outros trechos, o documento mencionou o trabalho com a fala como potencial para reflexões sobre temas sociais, logo tornando possível que esse direito seja voltado às práticas sociais cotidianas, que incluem aspectos ligados à fala e ao preconceito linguístico.

O ensino da oralidade pode ser potencialmente favorável às reflexões sobre temas sociais relevantes e que devem ser discutidos em sala de aula. No entanto, para o trabalho voltado para o desenvolvimento de competências linguísticas, é necessário que haja objetivos claros, o que não foi possível identificar nesse objetivo de aprendizagem. É necessário que o documento aponte habilidades relacionadas ao trabalho com a diversidade linguística e a

formação de usuários capazes de reconhecer as situações comunicativas e adaptarem seus textos, sejam falados ou escritos, ao contexto de interação.

Assim, Alvim (2015, p. 38) corrobora que o desenvolvimento das capacidades de expressão oral depende das escolhas pedagógicas realizadas pela escola, logo:

Depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente.

Bagno (2007) também destaca que é necessário que a escola desenvolva reflexões relacionadas às variações dialetais. Isso significa que a escola precisa propor situações em que os estudantes reflitam sobre a heterogeneidade da língua, sobre os elementos que permeiam as variações dialetais, bem como dos inúmeros estilos possíveis no ato comunicativo, ressaltando as variações linguísticas possíveis ao falar/comunicar a mesma coisa. Assim, desenvolver o ensino da língua de maneira que os estudantes reflitam sobre a situação de comunicação e, a partir daí, realizem as escolhas necessárias para adequar o enunciado aos interlocutores e ao contexto de produção, advertindo ainda que essas escolhas podem ser monitoradas em maior ou menor intensidade, é papel da escola.

Sendo assim, é de grande importância que as práticas escolares realizem reflexões com vistas a combater “Um conjunto de consequências sociais, culturais, ideológicas” (BAGNO, 2007, p.59), constantemente ocasionadas pela variação linguística.

Em relação ao quarto e o quinto anos, o documento citou gêneros como: relato de experiência pessoal, debate regrado e recados ou avisos. Tais textos possibilitam um trabalho com a diversidade vocabular e a reflexão sobre seu uso no momento de produção textual. No entanto, o que é exposto sobre variação linguística é incipiente para o direcionamento do trabalho das professoras, tendo em vista que não há indicação dos objetivos de aprendizagem e, quando tal tema aparece, é na perspectiva apenas da adequação vocabular, que é apenas um aspecto da variação linguística.

Desse modo, podemos considerar que a ausência de discussão sobre a diversidade de modos de falar e suas relações com região, classe social, dentre outros, enfraquece a proposição de um ensino de língua focado nos usos sociais.

Logo, foi constatada a ausência de orientações para o ensino da variação linguística na proposta curricular para os quartos e quintos anos. Igualmente, não observamos nas aulas das duas docentes situações de reflexão quanto à variação linguística de maneira explícita.

Como vimos alertando nesse trabalho, a ausência de reflexões sobre variação linguística nos documentos curriculares é um motivo indicado por diversos autores (BORTONIRICARDO, 2004; MAGALHÃES, 2007; LEAL, BRANDÃO e LIMA, 2012; SOUZA, 2015, ETC.) para que as professoras não desenvolvam de maneira sistemática e intencional atividades relacionadas ao eixo da oralidade, principalmente no que diz respeito ao ensino da variação linguística e do seu espaço nos processos sociocomunicativos.

6.3.3. Relações entre fala e escrita na Política de Ensino da Rede Municipal Recife e na prática das duas professoras

Dentro dos estudos sobre o ensino da oralidade, as relações entre a fala e a escrita são amplamente discutidas. Marcuschi é um precursor dessa abordagem, como foi exposto anteriormente. O autor debate a importância de considerar o *continuum* fala-escrita, que é requisito fundamental para a compreensão das aproximações e distanciamentos entre os gêneros orais e escritos.

Segundo Marcuschi (2001), existem gêneros orais que se aproximam dos gêneros escritos e vice e versa, bem como, existem gêneros orais e escritos que se distanciam um do outro. Dessa forma, o *continuum* definido por Marcuschi nos permite eliminar a ideia de dicotomia ou polarização entre os gêneros orais e escritos, tendo em vista a afirmação do autor de que eles não se posicionam de forma retilínea, extinguindo definitivamente a ideia de posições extremas ou contrárias.

Em concordância, Rojo (2010) apresenta o conceito de “fala letrada”, referindo-se à “questão da interferência ou projeção de aspectos da oralidade na escrita de sujeitos em desenvolvimento e, inversamente, da presença de elementos da própria modalidade escrita do discurso na fala de sujeitos letrados” (ROJO, 2010, p.53).

Isto posto, entendemos também que apesar das particularidades presentes nas duas modalidades, é possível encontrar a presença de uma modalidade compondo a outra, isto é, enxertos escritos podem estar presentes nos textos orais, bem como o contrário também pode

acontecer e, a influência extremamente complexa de uma sobre a outra no próprio desenvolvimento e aprendizagem da fala e da escrita.

Sendo assim, Marcuschi (2010) afirma que as duas modalidades habitam o contínuo sócio-histórico de práticas de duas maneiras: gradativa ou de mesclagem. Logo, o professor precisa compreender que a língua é heterogênea, variável, instável e estão sempre em processo de desconstrução e reconstrução, assim como o ser humano, ou seja, a língua precisa ser vista como uma atividade social, construída coletivamente, entre todos os seus falantes, considerando a relação entre o oral e o escrito que se materializa de diferentes formas.

Diferentes pesquisas vêm refletindo sobre essas relações e a diversidade de situações presentes nessas relações, dentre elas pontuamos as pesquisas de Leal, et al. (2012), Leal e Seal (2012) e Souza (2015), que identificaram algumas relações presentes nas práticas discursivas e que nos subsidiou na proposição de quatro microdimensões para esse ensino, a saber: (1) Oralização do texto escrito ou de memória; (2) Semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos; (3) A oralidade como apoio à produção escrita e (4) A escrita como apoio à produção oral. Iremos abordar cada uma delas adiante.

Vejamos uma síntese das subdimensões encontradas na Política de Ensino de Recife no quadro a seguir:

Quadro 14: Objetivos de aprendizagem para a dimensão Relações entre Fala e escrita na Política Municipal de Ensino do Recife

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PARA DIMENSÃO RELAÇÕES ENTRE FALA E ESCRITA					
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
Oralização do texto escrito ou do texto memorizado	X	X	X	X	X
Semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos	----	-----	-----	----	-----
A oralidade como apoio à produção escrita	----	-----	-----	----	-----
A escrita como apoio à produção oral	----	-----	-----	----	-----

Fonte: Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (RECIFE, 2015, p. 264 - 279)

O quadro 14 apresenta as subdimensões relativas às relações entre fala e escrita no ensino da oralidade e indica quais delas foram contempladas no documento curricular do Recife. A única microdimensão que foi contemplada no documento foi a *Oralização do texto*

escrito ou do texto memorizado. As demais não foram contempladas. Discutiremos detalhadamente cada uma delas nos tópicos seguintes.

Já nas aulas das professoras, além da oralização dos textos escritos foi possível observar o uso da escrita como apoio à produção oral; as demais subdimensões não foram observadas durante as observações. O quadro a seguir mostra a abordagem dessa dimensão nos dois blocos de observação das professoras (12 e 13 aulas respectivamente):

Quadro 15: Frequência da dimensão Relações entre Fala e escrita nas aulas das professoras

DIMENSÃO RELAÇÕES ENTRE FALA E ESCRITA NAS AULAS DAS PROFESSORAS				
MICRODIMENSÃO	BLOCO 1		BLOCO 2	
	PROFESSORA 1	PROFESSORA 2	PROFESSORA 1	PROFESSORA 2
Oralização do texto escrito	05	03	07	07
Semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos	00	00	00	00
A oralidade como apoio à produção escrita	00	00	00	00
A escrita como apoio à produção oral	02	02	00	01

Fonte: Autora (2022)

A seguir detalharemos todas as subdimensões da dimensão relações entre e fala e escrita, analisando como foram tratadas, ou não, no documento curricular e nas aulas das professoras. Iniciaremos com a oralização do texto escrito ou do memorizado.

6.3.3.1. Oralização do texto escrito ou do texto memorizado

A oralização de textos originalmente escritos é uma dimensão que articula os eixos de oralidade e de leitura, “uma vez que envolve tanto o desenvolvimento da fluência da leitura, quanto de algumas habilidades típicas da comunicação oral” (LEAL, BRANDÃO e LIMA, 2012, p. 17).

Alguns autores (MARCUSCHI, 2005; MACIEL, 2006) não reconhecem essas atividades como favoráveis ao ensino da oralidade, pois acreditam que oralizar um texto não o torna um texto originalmente falado e que, portanto, não carrega consigo características próprias da fala. Marcuschi (2005, p. 68) deixa clara sua posição em relação a isso ao afirmar que “não se pode confundir oralização com oralidade” e cita o autor Gerd Antos (1982, p. 184 *apud*

MARCUSCHI, 2005, p, 68): “a língua falada não equivale à língua oralmente realizada”, para corroborar sua ideia.

No entanto, assim como Dolz e Schneuwly (2004), acreditamos que esse tipo de atividade contempla aspectos diretamente ligados ao oral, ou seja, sua “materialidade fônica”. Esses autores ressaltam que além dos meios linguísticos, existem os aspectos prosódicos que são essenciais ao funcionamento da fala e que também estão envolvidos na leitura em voz alta, como: a entonação, a acentuação e o ritmo. Esses aspectos sonoros são fundamentais a toda produção oral e “seu domínio consciente ganha particular importância quando a voz está colocada a serviço de textos escritos” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 130).

Dolz e Schneuwly (ibidem, p. 134) alertam ainda que além dos meios linguísticos e prosódicos, a comunicação oral necessita também dos meios não-linguísticos⁸, que servirão para “confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ ou prosódica. Nesse caso, fica evidente a utilização de todos esses elementos no momento de oralização de textos escritos e o quanto esse tipo de atividade pode favorecer o desenvolvimento de habilidades para o controle desses aspectos no momento da expressão oral.

Para o desenvolvimento do trabalho com esta dimensão, Dolz e Schneuwly (2004, p. 145) citam algumas atividades que são cruciais, vejamos:

Três formas são particularmente importantes: a recitação de poemas, a *performance* teatral em suas múltiplas formas e a leitura para os outros. No sentido estrito do termo, a realização dessas três atividades, que resultam, para o ouvinte, na escuta de um texto oral, não constitui uma produção de texto num certo gênero, como por exemplo, a exposição a partir de notas apresentadas por uma pessoa numa dada situação ou um debate coletivo entre quatro pessoas. A diferença reside, essencialmente, no fato que, na exposição ou no debate, há unicidade de tempo e lugar do processo de fabricação do texto ouvido pela audiência, sendo que os locutores o realizam em todas as suas dimensões de uma só vez. Na recitação, no teatro e na leitura para os outros, ao contrário, a produção se faz em dois tempos. O produtor pode ser o mesmo, se ele lê seu próprio texto – produção do texto escrito, por um lado, e oralização, por outro (...). O evento comunicativo, no sentido estrito, só acontece no momento em que se reúnem texto e voz e em que o texto é ouvido.

Leal, Brandão e Lima (2012) partilham do pensamento dos autores citados e incentivam as professoras a desenvolver um trabalho que leve os alunos a praticar atividades de socialização de textos escritos por meio da oralidade. Essa dimensão envolve ações como a leitura em voz alta; a recitação de poesias e textos da tradição oral; a representação teatral, em

⁸ Sobre meios não-linguísticos, no início do capítulo mostramos alguns exemplos dados pelos autores.

que um determinado texto foi decorado e posteriormente oralizado; a notícia televisiva, em que o jornalista lê um texto; a entrevista onde o entrevistador lê as perguntas; leitura jogralizada, dentre outras situações. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), no momento em que essas formas são desenvolvidas, regras mais ou menos precisas são consideradas, tornando a voz e o texto intrinsecamente ligados em busca do desenvolvimento do evento de linguagem que será reconhecido pelo público como gênero. Sendo assim, o trabalho do locutor será de adequar o uso da voz ao gênero em questão.

Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004) reafirmam o alto potencial das atividades que envolvem a oralização de textos escritos para o ensino-aprendizagem dos gêneros orais e sua contribuição para a aquisição por parte dos alunos de habilidade de uso dos diversos elementos não linguísticos na busca da melhor compreensão do texto produzido. Sobre isso, os autores, referindo-se à exposição oral, discorrem que

A oralização da exposição comporta também diversas características que fazem parte integrante do modelo didático e deve ser objeto de um trabalho em sala de aula. Globalmente, a oralização deve, em primeiro lugar, favorecer uma boa compreensão do texto: falar *alto* e *dis-tin-ta-men-te*, nem muito rápido, nem muito lentamente, gerenciar as pausas para permitir a assimilação do texto etc. Mas a oralização participa também da retórica textual: captar a atenção da audiência, variando a voz; gerenciar o suspense; seduzir etc. (Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd, 2004, p. 191-192).

Na mesma direção, Ávila, Nascimento e Gois (2012) destacam que atividades de oralização possibilitam o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias a diversos gêneros, haja vista que “não se lê para os outros um poema, uma piada, um sermão bíblico, um cordel, da mesma forma” (p. 50). Sendo assim, conforme aponta Schneuwly, Dolz e Haller (2004, p. 46) “estreita é a imbricação entre o texto prévio e a voz colocada a seu serviço para produzir um evento de linguagem”.

Em concordância com os autores acima, Leal e Seal (2012) identificaram dentre as diferentes situações de relação entre fala e escrita, o **“uso dos recursos da oralidade para leitura em voz alta”**, caracterizando essas situações como atividades nas quais o texto originalmente está na modalidade escrita, no entanto, se materializa por meio da oralidade. Nesse caso, os recursos prosódicos (tom da voz, entonação, velocidade e ritmo da voz, etc.) são os responsáveis pelos efeitos causados no texto. No caso da entrevista, que é o gênero indicado pelas autoras, a forma como as perguntas são lidas, direciona a forma como o entrevistado irá se posicionar, pois ele irá sentir o que está sendo esperado dele naquele momento. Outra atividade que é considerada oralização do texto escrito é a oralização de textos memorizados

(poemas, dramatização, dentre outros). As autoras afirmam que atividades como estas são fundamentais para que o aluno desenvolva habilidades referentes aos diversos recursos da oralidade.

Assim sendo, concluímos que se o trabalho de oralização do texto escrito tiver objetivos voltados para o ensino da oralidade, poderá contribuir para o desenvolvimento de variadas habilidades necessárias para o uso dos gêneros orais nas diferentes esferas de comunicação pública. Destarte, compreendemos que todos os aspectos linguísticos e não linguísticos levantados aqui são passíveis de ensino tanto a partir de atividades de oralização de textos escritos quanto de atividades de produção e compreensão de textos orais.

A microdimensão “Oralização do texto escrito ou do texto memorizado”, que tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades linguísticas e extralinguísticas a partir da oralização de textos escritos, foi abordada, como já foi exposto, em todos os anos de ensino na política curricular. O quadro a seguir apresenta os objetivos de aprendizagem indicados para cada ano, vejamos:

Quadro 16: Objetivos de aprendizagem para a Oralização do texto escrito ou do texto memorizado na Política Municipal de Ensino do Recife

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PARA ORALIZAÇÃO DO TEXTO ESCRITO OU DO TEXTO MEMORIZADO				
1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
Ouvir poemas e declamá-los, apreciando o ritmo e as sonoridades típicas do gênero poético	Ouvir poemas e declamá-los, apreciando o ritmo e a musicalidade			
Recitar e ouvir parlendas, destinadas a ajudar na memorização de números, dias da semana, cores e outros assuntos		Recitar em voz alta textos poéticos breves, previamente selecionados, desenvolvendo a sensibilidade e a expressividade	Recitar em voz alta textos poéticos breves, previamente selecionados, desenvolvendo a sensibilidade e a expressividade	Recitar textos poéticos breves, previamente selecionados, desenvolvendo a sensibilidade e a expressividade.

Fonte: Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (RECIFE, 2015, p. 264 – 279)

Conforme discussão anterior, essa dimensão do ensino da oralidade está na interface entre leitura e oralidade. Agrega tanto os objetivos e situações de leitura em voz alta, quanto os que são relativos às práticas de memorização de um texto escrito e oralização dele. Podemos verificar no quadro acima que o documento curricular indicou objetivos relativos à recitação e

à escuta de textos poéticos, com foco em aspectos muito restritos dessas situações: apreciar ritmo e sonoridade ou musicalidade, nos anos 1 e 2; desenvolver sensibilidade e expressividade

O ritmo, elemento citado nas habilidades dos anos 1 e 2, é um elemento prosódico da língua que é de grande relevância dentro da produção oral. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), o domínio consciente dos elementos prosódicos permite que a voz seja utilizada de maneira adequada. O extrato a seguir transcreve o trecho relativo aos conteúdos em que há referência a elementos prosódicos:

Poema, letra de canção popular, cantiga de roda, acalanto, parlenda, trava-língua e adivinha: recursos poéticos (verso/ estrofe, rima e ritmo, letra e música, ritmo) (RECIFE, 2015, p. 264).

Apesar de não haver, entre os objetivos indicados para os anos iniciais, referência à oralização de textos em outras práticas sociais, na explicitação dos conteúdos a prática teatral é citada, com a proposição de maneira vaga de uma abordagem das relações entre fala e escrita:

Textos do teatro infantil: linguagem do teatro Relação entre oralidade e escrita (RECIFE, 2015, p. 264)

Para o segundo ano é sugerido um conteúdo de ensino divergente dos objetivos apresentados. Apesar de mobilizar os gêneros poéticos na indicação dos objetivos, é para os gêneros teatro e, mais detalhadamente, para o gênero propaganda que o documento expõe mais claramente os conteúdos extralinguísticos que estão presentes na oralização e que são fundamentais na produção oral:

Propaganda: recursos verbais (elocução, pausa, entonação, humor) e não verbais (postura, gestos, símbolos, imagens, som, cores) nos textos de propagandas (RECIFE, 2015, p. 266).

Os conteúdos apontados nesse trecho propõem reflexões sobre a materialidade fônica da língua. Tais aspectos são essenciais no trabalho com a oralidade como objeto de ensino da língua (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Há, ainda, para o primeiro ano, um objetivo em que a recitação é feita para aprendizagem de conhecimentos de outros componentes curriculares (números, dias da semana, cores...) no ano 1:

Recitar e ouvir parlendas, destinadas a ajudar na memorização de números, dias da semana, cores e outros assuntos

Em relação aos anos 3, 4 e 5, a proposta curricular listou objetivos de ensino relacionados ao trabalho com a sensibilidade e expressividade. Para os anos 3 e 4 as proposições foram semelhantes, sem nenhuma alteração ou progressão de ensino entre os anos.

Recitar em voz alta textos poéticos breves, previamente selecionados, desenvolvendo a sensibilidade e a expressividade (RECIFE, 2015, p. 267 – 278)

No entanto, não foram abordados os recursos linguísticos e prosódicos presentes no trabalho com recitação de textos poéticos de maneira explícita.

Conforme pode ser visto, não há indicação clara de aspectos relacionados ao ensino da língua, todavia, tal atividade é indicada aqui, pois de certa forma, a prática favorece o ganho de certas habilidades, mesmo que as reflexões não sejam explicitamente planejadas para isso pelas professoras.

Ainda de maneira controversa, apesar de indicar um objetivo relacionado a essa dimensão para os anos 4 e 5, o documento não indicou conteúdos e saberes de ensino relativos a esta dimensão.

Destacamos também que a proposta curricular elencou apenas os gêneros poéticos em seu quadro de objetivos de aprendizagem, que conforme apontam Leal e Seal (2012) são essenciais para desenvolver diversas habilidades referentes ao eixo oral, no entanto, não são os únicos. Além disso, há vários recursos linguísticos e prosódicos, tal como indicamos no capítulo 6.2.1., que estão presentes nessas atividades e que são potencializados por outros gêneros, como a entrevista e notícia televisiva, por exemplo. Apesar disso, houve indicação dos gêneros teatro e propaganda na coluna direcionada aos conteúdos e saberes de ensino, conforme apontamos.

Desse modo, destacamos que a proposta curricular indicou poucos gêneros potenciais ao trabalho destinado à oralização do texto escrito e apresentou poucos conteúdos que explicitassem aspectos importantes das atividades de oralização de textos escritos. Possibilidades de oralização de perguntas de entrevistas, exposição oral, notícias, piadas e adivinhas, não foram contemplados para favorecer a aprendizagem de habilidades mais específicas, voltadas à “materialidade fônica” da linguagem oral, essenciais para a realização de uma comunicação efetiva, que favoreça a compreensão de que “o evento comunicativo, no sentido estrito, só acontece no momento em que se reúnem texto e voz e em que o texto é ouvido.” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 145).

Em suma, não foram encontradas, no documento curricular, orientações que explicitem suficientemente ao professor que,

Treinar a fala envolve a altura da voz, a velocidade, o gerenciamento de pausas nas apresentações. (...) a oralização envolve a gestualidade, a cinestésica: um gesto ilustra um propósito, como uma postura cria a conveniência. Ou seja: envolve a tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal em função de determinado gênero ou evento comunicativo (DOLZ, e SCHNEUWLY, 2004, p.225).

Apesar das poucas referências ao ensino da oralização do texto escrito, tanto a professora 1 quanto a professora 2 vivenciaram em suas aulas cotidianamente atividades de oralização de texto escrito, como mostra o quadro 17:

Quadro 17: Oralização do texto escrito ou do texto memorizado nas aulas das professoras

ATIVIDADES DE ORALIZAÇÃO DO TEXTO ESCRITO NAS AULAS DAS PROFESSORAS		
ATIVIDADES	PROFESSORA 1	PROFESSORA 2
Leitura em voz alta	11 aulas	12 aulas
Oralização de texto memorizado	12 aula	-----
Canto acompanhando a música escrita	03 aulas	-----
Oralização de respostas de atividade de outro componente curricular	01 aula	-----
Oralização de respostas de pesquisa por meio de entrevista	02 aulas	01

Fonte: Autora (2022)

Conforme aponta o quadro acima, as professoras, sobretudo a docente 1, desenvolveram, com frequência, atividades diversificadas de oralização do texto escrito ou do texto memorizado. A leitura em voz alta foi realizada de diversas maneiras e foi a atividade mais presente nas aulas (11 aulas da professora 1 e 12 da aulas professora 2). As duas docentes também propuseram atividade de oralização de respostas de entrevistas realizadas, contudo, observamos também a presença de atividades de oralização de textos memorizados, oralização de respostas, canto acompanhado da música escrita nas aulas da professora 1.

Analisando o quadro, é possível verificar que, no caso da professora 1, as atividades de oralização do texto escrito contemplaram leitura em voz alta e oralização de textos memorizados. O quadro 18 detalha tais atividades:

Quadro 18: Frequência das atividades de Oralização do texto escrito ou do texto memorizado nas aulas da professora 1

ORALIZAÇÃO DE TEXTO ESCRITO OU DE TEXTO MEMORIZADO NAS AULAS DA PROFESSORA 1	
ATIVIDADES	PROFESSORA 1
Oralização de texto memorizado	12 aulas
Leitura em voz alta pela professora	08 aulas
Leitura em voz alta pela por aluno (a)	03 aulas
Leitura em voz alta pela coletiva	04 aulas
Leitura em voz alta por aluna do concurso	04 aulas
Leitura em voz alta com dramatização	02 aulas
Canto acompanhando a música escrita	03 aulas
Oralização de respostas de atividade de outro componente curricular	01 aula
Oralização de respostas de pesquisa por meio de entrevista	02 aulas

Fonte: Autora (2022)

A partir do quadro, é possível observar que a professora 1 realizou nove tipos de atividades diferentes. No entanto, a atividade mais frequente foi de oralização de texto memorizado com o gênero oração (12 aulas). Essa atividade era realizada diariamente, como já indicamos anteriormente. Coletivamente, os estudantes diziam de memória, junto com a professora, duas orações. Apresentamos abaixo um desses momentos:

Oração:

Pai Nosso que estais nos Céus, santificado seja o vosso Nome, venha a nós o vosso Reino, seja feita a vossa vontade, assim na terra como no Céu. O pão nosso de cada dia nos dai hoje, perdoai-nos as nossas ofensas, assim como nós perdoamos a quem nos tem ofendido, e não nos deixeis cair em tentação, mas livrai-nos do Mal.

Santo Anjo do Senhor, meu zeloso guardador, se a ti me confiou a piedade divina, sempre me rege, me guarda, me governa me ilumina. Amém!

(PROFESSORA 1, AULA 5)

Essa atividade era permanente nas aulas, ocorria de maneira breve e sem intencionalidade de abordar o ensino da oralidade. Além disso, é importante fazer a ressalva de que a atividade pode ser considerada proselitismo religioso⁹, uma vez que a educação é laica, e

⁹ Por não fazer parte dos objetivos da pesquisa, não discutiremos essa temática aqui.

se oferta aos estudantes uma prática diária pertencente a uma determinada religião. Assim, alguns estudantes que seguem outras religiões não contempladas ou que ainda não definiram sua religião, são direcionados para uma prática religiosa específica.

A leitura em voz alta também foi desenvolvida em todas as aulas, seja realizada pela professora ou pelos estudantes. Houve maior frequência de leitura pela professora e pela estudante que estava participando de um concurso, que é um tipo de atividade importante por fornecer aos estudantes um modelo leitor, além de favorecer muitas outras aprendizagens. No entanto, vivenciar situações em que os estudantes também sejam convidados a ler em voz alta é um requisito para o desenvolvimento da fluência de leitura e desenvolvimento de habilidades de utilização de recursos da oralidade para os efeitos de sentido pretendidos. No caso da professora 1, foram identificadas três aulas em que diferentes estudantes realizaram leitura em voz alta, além da leitura para dramatização. A leitura coletiva também é uma modalidade que pode auxiliar neste desenvolvimento.

De modo geral, em várias situações, sobretudo nas que houve a preparação da estudante que estava participando de um concurso, foi identificado um trabalho de reflexão sobre a materialidade fônica da língua, isto é, foi possível observar reflexões pertinentes sobre os elementos linguísticos e não linguísticos envolvidos na leitura, seja na leitura feita por ela ou pelos estudantes.

Uma atividade que envolveu bastante reflexão sobre esses elementos foi a atividade desenvolvida na aula 7, na qual os estudantes se preparavam para a apresentação de uma leitura em voz alta em outra turma. A professora desenvolveu situações nas quais os estudantes refletiram sobre os recursos que estavam utilizando e o que deveriam lançar mão para atingir da melhor forma o objetivo comunicativo daquela atividade. Trouxemos um momento de leitura da estudante para exemplificar:

P- Vamos ensaiar pra poder a gente apresentar pra o primeiro ano. Eu vou pegar aqui um livro...
[...]

P- [...] você vai dizer sem ler, olhando para a plateia: A criançada ficou surpresa, os professores adoraram a explicação, o artista prosseguiu anunciando uma série de cantigas de roda quem ia cantar com eles assim começou.

P- Então, como é que você pode dizer?

P- A criançada ficou suuuurpresa, os professores gostaraaaaam muito e a criançada começou a cantar com ele (professora enfatiza a entonação para dar o tom de surpresa na leitura)
Você vai fazer a surpresa!

[...]

P- Aqui ó, preste atenção, a gente tem que ter uma altura de voz, como é que eu vou me apresentar hein? Em uma apresentação, a gente tem que ter a postura né?! também não adianta ficar um mamulengo lá,

não adianta! não adianta! Olha a postura. Porque no que você fica se balançando, mexendo a mão, não vão prestar atenção em vocês e no que vocês estão dizendo. Então falem o nome de vocês numa altura que dê pra um menino ouvir e não é olhando pro outro colega, tipo, Jamile. Não! Olhamos para....

Vários alunos - a plateia!

P- o público, a plateia então começando, como é que vocês vão cumprimentar?

Vários alunos - Bom dia!

A 1- Eu me chamo Guilherme.

A 2- Eu me chamo Rafaele.

P- Não! Me chamo eu me chamo eu me que vai cansar, né?

[...]

P- Vamos lá? Vamos lá. Um dois três. Começa!

A 1- A Escola enfeitou-se palco.

P- An, an, na! Que que tem aí depois de enfeitou?

A 1- Dois pontos.

P- Dois pontos. Então a gente faz o que?

A 1- Uma pausa

P- Aaaaahhhh! então começando de novo!

A 1- A escola enfeitou-se: palco, chão e decoração. De acordo com a festa. Na hora marcada de violão no peito e muita animação no rosto, o arte educador deu início ao espetáculo cantando a Parlenda: um dois, feijão com arroz...

P- Agora dê uma melhorada nisso aí. Primeiro você mostra o livro, então acho que ao invés, você diga assim: nós somos do quarto ano e vamos ler pra vocês... vamos apresentar, né? pra vocês... Parlendas e Cantigas de roda, do autor Edivaldo Arlego, tem um acento agudo aí, né? Arlego... e a editora... Certo? Então, de novo.

[...]

P- Sua leitura ficou partida aí, espera aí! A escola enfeitou-se: palco, som e decoração de acordo com a festa. Na hora marcada, de violão no peito e muita animação no rosto, o arte educador deu início ao espetáculo cantando a parlenda feijão com arroz, né? Não prestou atenção, né? Estava desconcentrado! Lê aí pra mim novamente. Vai.

P- Presta atenção a pontuação. Leia!

[...]

A 2- As crianças não deixavam que ele cantasse

P- Não, porque parou aí?! As crianças não deixavam que ele cantasse sozinho. Leia novamente! **(ressaltando a entonação e a fluência da leitura)**

Aluna 2: As crianças não deixavam que ele cantasse sozinho **(professora vai acompanhando a leitura junto com essa aluna)**.

Aluna 2: Fazia um coro, coro à vista. Sua voz é levada pelo equipamento de som sobressaia das demais. E assim...

P- Não! e assim não! assim continuou com outra parlenda. Antes de começar a ler, leia pra mim de novo!

[...]

P- E a voz ó, eleva a voz! De novo, uma voz mais alta.

(professora lê junto com o aluno leitor enfatizando a entonação e a pronúncia das palavras).

[...]

(PROFESSORA 1, AULA 7)

O trecho apresentado acima apresenta um dos momentos de leitura em voz alta bastante significativo durante as observações. Não só nesse dia, mas em outras leituras realizadas pelos alunos, a professora sempre evidenciava a necessidade de uso adequado dos meios linguísticos. Também realçava recursos não-linguísticos, como: elementos prosódicos (tom da voz, a

entonação, a velocidade da leitura, o ritmo da voz e da leitura, a ênfase em algumas palavras, as pausas, a respiração...), elementos cinésicos (postura, gestos, troca de olhares com a plateia, etc.), posição dos locutores (ex: ocupação de lugares, contato físico, etc.), sempre refletindo sobre a importância desses elementos para alcançar os efeitos pretendidos durante aquele evento comunicativo (MARCUSCHI, 1997; DOLZ E SCHNEUWLY, 2004; MELO E CAVALCANTI, 2006).

Como dito anteriormente, houve variadas situações de leitura em voz alta pela aluna participante do concurso de leitura promovido pela Rede, acompanhada da escuta atenta dos colegas para identificação dos recursos presentes e ausentes, bem como das adequações necessárias para que a leitura fosse executada da melhor forma para alcançar a compreensão do texto produzido. Vale ressaltar que, por se tratar de uma competição oficial, que demandava uma alta performance, a análise desses elementos era ainda mais evidenciada, pois se tratava de um momento de avaliação coletiva da situação de leitura. Nesse momento, a professora convidava a aluna a realizar a leitura do texto e todos os estudantes a realizar a análise da leitura identificando quais recursos ainda estavam faltando para melhorar a leitura/apresentação da colega no concurso. O extrato abaixo ilustra o relato:

Professora convida a aluna para fazer a leitura do livro: Venha Ana Elaine, ler o livro!

A- O guardião da bola. Autora e ilustradora Lúcia e (incompreensível).

Inicia a história: vamos comprar uma bola? Falou Djalma, o mais velho da turma.

Bola de verdade? Perguntei.

Pediriam para pai, avós e a quem pudesse (Incompreensível)

Ajudariam na fazenda, vendendo ovos (**aluna pronuncia “ovôs” e professora corrige: “ovós”, aluna então corrige: “ovós”**) (...)

Professora inicia a avaliação da leitura da estudante: quando tiver lendo presta atenção pra pronunciar as palavras com mais clareza, está certo?

Deixa eu ver aqui... (a professora procurar as palavras que a aluna teve mais dificuldade para pronunciar)

P- Teve um aqui deixa lhe dizer, que era uma pergunta e você fez como exclamação. É... A interrogação, ela é uma pergunta está certo? Então o texto fica assim: vamos comprar uma bola? Bola de verdade? Perguntei. Claro, mas o que vamos fazer cada um dá um pouco.

P- Aí assim não leia com, com ruído as palavras... você tem que pronunciar bem deixa bem clara assim: cada um, dar um pouco (professora pronunciar as duas palavras pausadamente).

Fizemos contas de cabeça, em sete não era tanto assim.

Só que dinheiro, ninguém tinha. Nem pouco nem nada aí ficou combinado todos iam se virar. Pediriam a pais, avós, a quem pudesse.

P- Presta atenção que é avós e você disse avôs.

Outros ajudariam na fazenda, vendendo ovos tudo para ganhar uns trocados, e conseguimos juntar o dinheiro para comprar a bola de verdade.

[...]

Vários alunos - treinar.

P- Isso você vai treinar, lembrando que você vai ter que entrar em contato com o público, você tem que olhar, você tem que ter uma visão geral né isso?! (...)

(PROFESSORA 1, AULA 2)

Outra situação que nos chamou atenção foi a leitura em voz alta com dramatização. Nessa atividade, a professora convidou os estudantes a assumirem os papéis dos personagens de uma fábula durante uma leitura em voz alta e fez diferentes reflexões sobre os usos dos elementos presentes nessa atividade linguística. Trouxemos o exemplo também da aula 02, para demonstrar:

P- Aproveitando isso, vamos fazer a interpretação com narrador e os personagens?!
P- O narrador fica por conta de Ana Elaine, os meninos fazem a fala do tucano e as meninas fazem a fala da raposa. Então, prestem atenção pra saber quando é a Raposa e quando é o tucano. Então meninos tucano, meninas raposas...Bora Ana Elaine?! começando pelo título...

Aluna Narradora: A Raposa e o tucano

A raposa...

P- Não! presta atenção, tem alguma vírgula aí? Você está começando a colocar umas coisas que não existem, comece novamente!

Aluna Narradora: A Raposa e o tucano

A raposa entendeu que devia andar debicando o tucano. Uma noite o convidou para jantar na casa dela (...).

[...]

P- Não gostei não, não gostei, não...não estão atentos a frase, as pontuações. Vamos de novo!

Alunos representantes do tucano: comadre...

P- Vejam que tem uma vírgula aí, vocês estão dizendo comadre... não, vão de novo!

Alunos representantes do tucano: comadre, você me obsequiou tanto dando-me aquele jantar (professora acompanha também com a leitura em voz alta, demonstrando o ritmo que deve seguir a leitura e as entonações necessárias) ...

P- Olha a entonação: vamos embora que o petisco está booomm!

P- Ana Elaine, tá vendo como é a entonação?

[...]

Professora faz uma leitura em voz baixa e encontra outro ponto para correção da leitura da A- aqui, olha! era apenas, você falou “a pena”. Aí tem que prestar atenção! Porque na ansiedade de ler você acaba tirando ou colocando letras nas palavras.

(PROFESSORA 1, AULA 2)

Ainda, na aula 6, a professora 1 desenvolveu uma atividade bastante interessante de leitura em voz alta. A professora já havia trabalhado com fábula em uma aula anterior e nessa aula levou duas versões da fábula da formiga e solicitou que os estudantes em grupos planejassem apresentações a partir de dois comandos: dois grupos fariam apenas a leitura em voz alta, tanto da fábula da formiga boa, quanto da fábula da formiga má; dois grupos fariam a contação da história dramatizada, a partir da leitura das duas versões. Feito isso, a professora deu um tempo para planejarem e ensaiarem suas apresentações, passando nos grupos para orientá-los a todo momento. Vejamos o relato da aula a seguir:

P- Hoje nós vamos fazer o seguinte, eu trouxe aqui...a gente trabalhou na semana passada a fabula A cigarra e a formiga, lembram? Não foi? E aí, a gente fez a interpretação aqui, fez a leitura, fez os comentários. E aí, eu pedi depois que vocês dessem um final diferente pra história. Estão lembrados?

[...]

P- Vendo isso, nós vamos agora ver duas visões com a formiga boa e a formiga má. Aí o quer que a gente vai fazer...são quatro grupos...

P- A formiga má vai ter o grupo que vai ler, e o outro grupo vai estudar pra poder contar a história. A formiga boa do mesmo jeito, vai ter um grupo que vai ler a história e o outro grupo que vai contar a história. E a partir daí a gente vai apresentar.

P- Fica cinco em cada grupo... Aí um grupo conta e o outro grupo ler. Certo? Um grupo vai contar a história e o outro grupo vai ler. E vocês **vão ensaiar!** De repente vocês podem até tentar dramatizar...é pequenininha, gente, não é... é esse texto aqui ó.

P- Aí, o grupo que for ler...um vai ser o quê?

Todos falam: O leitor!

P- O... como é que chama?

A4- Narrador!

P- Narrador! E os outros vão ser o quê?

Todos falam: Personagens.

P- Personagens. Pronto, tá resolvido!

[...]

P- Então vamos lá! Eu vou pedir pra... peraí, gente! A formiga boa...a formiga boa. Um ler e o outro...e o outro conta a história. Então vocês vão ler e eles vão...vão ler aí a história, mas vão contar depois. Tá certo? Pra os outros. Aí pode ser contada em forma de dramatização, pode dividir o texto. Aí você vai ser o narrador (Inaudível) aliás, é na hora de contar. Ai aqui vai ser a formiga má.

[...]

P- Então vamos lá! Tá entendido? Um grupo ler, é o mesmo texto. Ai um grupo ler...um grupo ler, e o outro vai contar a história. Esse grupo vai ler! Não! E esse vai contar a história. É até bom tirar xerox, que vai tirar cópia. Porque aí fica melhor pra vocês discutirem. Então o que é que vocês vão fazer? Vocês vão ler, discutir, decidir quem vai ser quem.

[...]

P- Vocês vão ler, não é isso? Não vão ler? Conte a história! Leia aí, vá ensaiando! Vão ensaiando...pra na hora de ler, porque não tem que ter a leitura prévia, né? pra poder ler bem?! Então leia! Você ler, depois deixa ele ler, depois Saulo ler...

[...]

P- Pronto! Agora fiquem em silencio pra que o grupo possa ler. Coloquem aí na ordem...narrador. Ela é? A formiga, a cigarra e você é a moral. Pronto? Vocês agora vão ouvir a leitura da história como ela é. Com as palavras do autor, tá certo? Pronto! Comecem!

Todos Leem: A formiga má.

(Inaudível).

P- Já houve...

A6- Entretanto ...

P- Entretanto.

A6- Uma formiga má que não soube compreender a cigarra, que com dureza a repeliu de sua porta. Foi isso na Europa em pleno inverno. Quando a...

P- Quando a neve.

A6- Quando a neve recobriu (Inaudível).

P- Recobria o mundo com o seu cruel...

A6- Canto de gelo.

P- Manto de gelo.

A6- A cigarra como de...

P- Costume.

[...]

P- Sem entranhas. Cadê o ponto final? Sem entranhas.

A6- Além de invejosa como...

P- Olha o ponto final. Além disso invejosa.

A6- Como não soubesse cantar. Tinha ódio...

P- Ódio.

A6- E a cigarra...ódio da cigarra, por vê-la.

P- Por vê-la.

A6- Querida de todos os seres.

P- De todos os seres.

A7- O que fazia você durante o bom tempo?

A 8- Eu...eu cantava!

P- Certo!

A7- Cantava? Pois então dance agora, vagabunda! E...

P- Não!

A6- E chegou...

P- E fechou lhe... (corrigindo a pronúncia)

A6- A porta no seu nariz. Resultado: a cigarra ali morreu (Inaudível).

P- A cigarra ali morreu (Inaudível).

A6- E quando voltou a música do mundo...

P- E quando voltou a primavera...o mundo apresentava... (realçando o ritmo e a entonação)

[...]

(Aplausos).

P- Agora vem a formiga boa! Primeiro conta e depois ler. Vocês! Deixem o papelzinho aí encima. Já sabem como é, porque o primeiro grupo já fez. Vamos! É contar uma história, não precisa ser com as mesmas palavras que vocês leram. Certo? Tá na ordem? Narrador. Quem é o narrador? São os dois narradores. Prontos? Comecem a contar!

[...]

A 10- A formiga boa. (Inaudível) jovem cigarra que tinha o costume de chia ao pé do formigueiro, só parava quando cansadinha. E seu divertimento então era...e seu divertimento então era observar as formigas na eterna (Inaudível) de abastecer as (Inaudível). Mas o bom tempo afinal passou e vieram as nuvens. Os animais todos arrepiados passavam o dia cochilando nas (Inaudível). A pobre cigarra se (Inaudível) nos galhinhos verdes e (Inaudível) de alguém. Mas que (Inaudível) se arrastar lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu: Toc, Toc, Toc.

A 11- Apareceu uma formiga (Inaudível).

P- Peraí, que eu não tô escutando sua voz não! Mais alto! Aparece...

[...]

P- E aliviava o trabalho (destacando a entonação das palavras)

(PROFESSORA 1, AULA 06)

Após a leitura, a professora propôs uma avaliação coletiva das apresentações. Durante a avaliação, os estudantes foram apontando as dificuldades e a professora indicando os aspectos que faltaram para que a leitura tivesse maior êxito. Trouxemos um extrato desse momento para exemplificar as reflexões sobre os aspectos que devem ser observados na oralização de um texto da modalidade escrita:

P- É... em relação a leitura, o que vocês leram, pegaram aqui pra ler...a gente ver que ainda tem uma leitura...

A1- Silabando!

P- Não, não é nem silabando...é com uma palavra assim: lendo palavra por palavra!

Uma. Jovem. Cigarra. Que. (professora ler palavra por palavra pausadamente)

Ao invés de ler: houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar no pé do formigueiro (professora ler no ritmo adequado).

Então veja a diferença! Então qual é a importância de a gente fazer essa...essa apresentação e você se colocar diante dos seus colegas? Justamente pra trabalhar isso! Porque futuramente vocês vão fazer entrevista pra emprego, eles vão observar como é que você se senta, como é que você fala. Como é que você...a sua pronuncia, a forma de você falar. Tudo isso se leva em conta! Futuramente fazendo faculdade, vocês vão apresentar trabalho na faculdade. E por ai vai! Certo? Então foi essa dificuldade também, outros a gente quase não ouvia a voz! Levanta a voz! Você tá falando para o outro! O outro não tá aqui do seu lado, colado com você e nem você tá falando no ouvido dele... Né?! Então tudo isso é importante pra gente aprender a se comunicar melhor! Ai o grupo ali...a questão, a observação em relação a leitura?

Alunos: Melhorar a leitura!

P- Como é que melhora o que a gente faz diariamente?

Todos falam: Lendo!

P- Isso, leitura coletiva, leitura individual, leitura coletiva olhando a pontuação, né?! Onde tem que parar, se para mais tempo ou menos tempo de acordo com o sinal que está ali... Aí o grupo daqui, leu Guilherme, leu de forma mais ampliada com entonação, usando a pontuação adequada, não foi? É... esse grupo aqui eu acho que foi mais desinibido do que os outros.

[...]

(PROFESSORA 1, AULA 6)

Logo em seguida, a professora realizou a leitura em voz alta dos textos, evidenciando todos os elementos que faltaram na leitura dos alunos, exemplificando na prática a mudança que ocorre quando eles estão presentes, isto é, mostrando aos estudantes que alguns elementos da escrita terão que ser substituídos para favorecer a compreensão.

Percebemos a partir das análises dessas atividades que a leitura em voz alta, quando possui objetivos claros, olhar atento da professora e uma escuta acompanhada de uma análise cuidadosa dos elementos necessários pelo grupo classe, permite que os estudantes identifiquem não só os elementos e adequação de cada um deles, mas sua função para atingir a compreensão do texto que está sendo oralizado. Destacamos ainda que os elementos imbricados nessa produção não são passíveis de memorização (ALVIM, 2015), portanto, atividades práticas de leitura em voz alta e escuta/análise pelos pares permitem que os estudantes compreendam a função de cada elemento e desenvolvam a habilidade de utilizá-los naquele momento e lancem mão deles em outras situações, como nas produções orais.

Outra atividade que permitiu uma análise prática dos elementos envolvidos na leitura em voz alta foi a atividade proposta na aula 1, na qual a professora utilizou várias estratégias de leitura: leitura silenciosa para familiarização com o texto; leitura coletiva em voz alta com alguns estudantes responsáveis pelos parágrafos; e leitura em voz alta simultaneamente, com a docente também participando da leitura, sempre ressaltando os diferentes elementos prosódicos envolvidos na leitura em voz alta. A seguir, apresentamos os trechos da leitura por alunos responsáveis por parágrafos, seguida da leitura coletiva simultânea:

P- (...) então vamos fazer o seguinte agora...cada um ler um parágrafo. Você quer ler todo é? (inaudível)

P- Pode ser um parágrafo? Pronto, porque, aí dá oportunidade para os demais também.

P- Deixa eu pegar o meu aqui também. Venha, João Vitor! Acompanhar a leitura.

A5 inicia a leitura: Sopa de pedra.

P- Hum!

A5- Um rapaz pobre e faminto andava pelo campo em busca de alimento. Teve uma ideia e resolveu colocar em prática.

P- Olha o ponto.

A5- Como...

P- Peraí! Oxente! Tá apressado por quê, “homi”? E o ponto? E resolveu colocá-la em prática. (professora fala ponto).

A5- Escolheu um lugar próximo a uma casa com uma grande (inaudível) alguns animais...

P- E o ponto? Tá fugindo mais rápido que ele é? E alguns animais.

A5- Pediu aos donos da casa que emprestasse uma panela.

P- Pronto, muito bem! É... vamos fazer uma leitura aqui. É... leia, João Vitor! Ah não tava acompanhando.

A7- Os donos da casa ficaram curiosos e perguntaram: o que você está cozinhando, rapaz? Uma deliciosa sopa de pedras. Respondeu ele. Mas como é possível fazer uma sopa de pedras? Indagou o casal. Muito simples! Ele explicou. Como veem tenho aqui no fogo uma panela com água fervente e pedras cozinhando. Sei fazer uma ótima sopa! Mas se vocês tiverem algo para engrossá-la, como um pedaço de carne batata e feijão.

P- Olha a virgula! Como pedaços de carne, batatas e feijões. Olha a reticências aí. Ai agora é... Bruno.

A- Sopa de...

P- Não. Os donos.

A- Os donos da casa deram carne, batatas e feijões...

P- Olha o ponto! E feijões.

A- O rapaz colocou tudo dentro da...

P- Da sopa

A- E o cheiro começou a ficar bom! Ele então disse...

P- Olha o ponto, viu? O rapaz colocou tudo dentro da sopa e o cheiro começou a ficar bom. Ele então disse. Leia aqui, Renan.

A 8- Hum! Se eu tivesse um pouco de tempero a sopa ficaria bem mais apetitosa. E...

P- Novamente.

A 8- Os donos da casa lhe deram tempero. Ele foi cozinhando e mexendo até que...a sopa fique pronta.

P- Ficou pronta.

A 8- E foi consumida pelos três. Assim que...

P- Terminaram.

A 8- Terminaram. O rapaz tirou as pedras da panela e as jogou os foras. Os donos da casa espantaram-se...disseram...

P- Veja que aqui é explicativo ó, cadê? É... veja que espantados tá entre virgula, né. Então fica assim, os donos da casa, espantados, disseram. É... Agora Wesley.

A 9- Mas é...

P- É não. Tem acento? Mas e as pedras? (ênfatisa o e sem acento)

A 9- Você não vai comer as pedras?

P- Gleiciane, lê aí a última, minha filha. Por favor! A última frase. Essa!

A- Aonde?

P- Comer. A última.

A 2-: Comer as pedras. Última.

P- É!

A- Comer as pedras. Respondeu o rapaz. E ficou...

P- Não, fugiu.

Aluna 02: Ela errou, tia. Ela falou respondeu.

P- Fugiu.

A- Correndo.

P- Correndo. Tá perdendo a timidez cada vez mais, né? Muito bem! Tô feliz com você. Agora! Pode ir que eu vou...agora vamos fazer a leitura coletiva. Bora lá! Todo mundo acompanhando o começo.
(Todos leem juntos com a Professora em voz alta, a voz da professora se sobressai e conduz a leitura)
(PROFESSORA 1, AULA 1)

A partir dos exemplos trazidos aqui, podemos observar que a professora desenvolveu diversas atividades práticas e sistemáticas de leitura em voz alta, sempre com propósito de refletir sobre os aspectos linguísticos e não linguísticos presentes nessa atividade discursiva.

Durante as atividades de oralização de textos escritos, a professora 1 abordou diversos gêneros escritos que foram oralizados durante a atividade, trouxemos o quadro abaixo com os gêneros que foram trabalhados para melhor visualização:

Quadro 19: Gêneros escritos oralizados nas aulas da professora 1

GÊNEROS ESCRITOS ORALIZADOS NAS AULAS DA PROFESSORA 1		
GÊNEROS	BLOCO 1	BLOCO 2
Oração	Aulas 1, 2, 3, 4, 5,	Aulas 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
Conto	Aulas 4 e 5	Aula 10
Conto popular	Aulas 1 e 2	-----
Relato pessoal ficcional	-----	Aula 10
Receita culinária	Aula 5	-----
Entrevista	Aulas 1 e 5	-----
Música	Aulas 1 e 5	Aula 10
Parábola	-----	Aulas 6, 7, 8, 9 e 10
Parlenda	-----	Aula 7
Fábula	-----	Aulas 6 e 8
HQ	-----	Aula 8
Poema	-----	Aula 10
Paródia	-----	Aula 4

Fonte: Autora (2022)

Em relação aos gêneros trabalhados nas atividades de oralização do texto escrito, a professora 1 abordou a oração em todas as aulas (12 aulas), como já havíamos apontado, seguida do gênero parábola (05 aulas), Conto (03 aulas), conto popular (02 aulas), entrevista (02 aulas), música (02 aulas). Os demais gêneros foram abordados em uma aula apenas.

A variedade de gêneros abordados nas aulas possibilitou ampliar as experiências dos estudantes de reflexão sobre diversos elementos pertencentes aos aspectos linguísticos, não linguísticos e extralinguísticos, tendo em vista que de um gênero para outro há especificidades nos modos de oralização.

Em relação à professora 2, também observamos atividades de oralização de textos escritos durante 12, das 13 aulas observadas, sobretudo a leitura em voz alta realizada por ela que ocorreu em 10 aulas. No quadro 20 é possível visualizar como foram desenvolvidas:

Quadro 20: Frequência da oralização do texto escrito ou memorizado nas aulas da professora 2

ORALIZAÇÃO DO TEXTO ESCRITO NAS AULAS DA PROFESSORA 2	
ATIVIDADES	PROFESSORA 2
Leitura em voz alta pela professora	10 aulas
Leitura em voz alta pela por aluno (a)	01 aula
Leitura em voz alta pela coletiva	01 aula
Leitura em voz alta com dramatização*	01 aula
Canto de música memorizada	01 aula
Oralização de respostas de entrevistas	01 aula

Fonte: Autora (2022)

A partir do quadro é possível perceber que a leitura em voz alta foi a atividade mais predominante nas aulas observadas da professora 2. Ela realizou leitura em voz alta tanto por ela quanto pelos estudantes em 10 aulas das 13 observadas. Também foram desenvolvidas atividades de canto de músicas sem suporte escrito, apenas com apoio da memória (01 aula), e oralização de respostas de pesquisa realizada por meio de entrevista (01 aula).

A leitura em voz alta pela professora esteve presente nas 10 aulas que observamos. Essa atividade de oralização de texto escrito era uma atividade permanente no início das aulas e ocorria sempre de duas maneiras: leitura da agenda do dia escrita por ela no quadro e leitura deleite. A leitura da agenda acontecia sempre no início da aula. A professora escrevia a agenda no quadro e em seguida ela convidava os estudantes a ouvi-la lendo-a em voz alta para eles:

P- E a gente já tá um pouquinho atrasado, porque eu tava resolvendo algumas questões, né, que eu vou explicar na nossa agenda do dia. Eu vou começar dando alguns informes. Né? Aí depois eu vou fazer, né, a nossa leitura deleite. E hoje eu trouxe um livro novo, né, pra gente começar. Depois nós vamos fazer a atividade do livro, né, (Inaudível) prova. Um livro de uma prova, aquele que tem o... aquele caderninho que a gente faz (Inaudível), depois nós vamos para o lanche. Certo? E nós vamos fazer um lindo (Inaudível). Isso aqui vai ser (Inaudível).

A 1 - Tia, e a leitura deleite?

P- Nós vamos fazer! Olha aqui ó! (aponta para a palavra no quadro)

(PROFESSORA 2, AULA 03)

Essa atividade ocorreu em 10 aulas, conforme apontamos, em outras aulas a agenda foi rapidamente verbalizada pela professora. Ressaltamos que os estudantes já apresentavam uma familiaridade com essa atividade e desenvolviam a escuta atenta das atividades que estavam por vir. O trecho da aula 03 mostra que a professora desenvolveu a leitura sem muitas interrupções:

P- Então agora nós iremos prestar bastante atenção, porque chegou agora o momento, né.... E a gente vai essa semana...nós vamos trabalhar um pouquinho sobre isso, nessa temática ambiental. O título desse livro é Bicicleta verde, e quem escreveu esse livro foi Igor Colares. E a editora, né, (Inaudível) do Banco Itaú.

A4- E aquele outro?

P- Oi? Ah, eu vou continuar! Mas essa semana eu vou...vou dar uma pausa nele pra gente ler esse aqui, tá?!

P- Quem fez o desenho foi Luciano Félix, né. Esse rapaz aqui (Inaudível) outro dia ele veio aqui na escola, deu palestra pra duas turmas, né. Nós não estávamos aqui, mas a gente pode novamente chamá-lo.

P- É... bora lá! Quer que vocês acham que vai falar esse Livro Bicicleta Verde?

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Já leu? Emily que já conhece vai ficar caladinha. Mas o que é que vocês acham que vai falar esse livro?

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Bicicleta o quê?

A4- Verde.

P- Certo! Mas o quê? Bicicleta verde?

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Na neve. E o quê mais?

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

A5- Do dono da bicicleta.

P- Do dono da bicicleta. E o quê mais? Douglas?

A8- Oi?

P- O quer que a gente vai...(inaudível).

P- Sobre o menino que anda de bicicleta. Sobre o quê mais? Quê mais que a gente pode pensar a partir da imagem?

Todos falam ao mesmo tempo

P- Posso começar? Pronto! O título do livro todo mundo já sabe qual é: Bicicleta Verde.

Era uma vez um mundo cinza, bagunçado e barulhento. Como era esse mundo aqui?

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Cinza, por quê? Porque era cinza? Por causa dos automóveis? Os automóveis faziam o quê pra o mundo ficar cinza?

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Jogava lixo no chão, né?! e os gases poluentes...que saem do cano de escape, né, dos automóveis.

P- Mas como o meio ambiente (Inaudível). É, e agora...onde algumas máquinas criadas pelos homens passaram a trabalhar mais do que alguns anos, com o tempo as coisas foram piorando. As ruas se tornaram locais violentos e cheio de monstros motorizados. Quem eram os monstros?

TODOS FALAM: Os carros!

P- Motorizados. Quem eram os monstros motorizados?

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Os carros. Não é? Os carros eram os monstros (Inaudível) motorizados. Aqui! Diz a lenda aqui, antigamente pessoas controlavam essas máquinas, hoje ela é que controla os homens. De fato, os cidadãos andam escondidos e com medo de serem atacados. De serem atacados por quem?

TODOS FALAM: Os carros!

P- Pelos carros que são o quê? Os monstros motorizados, né, (Inaudível). E a gente vai contar do começo. O (Inaudível) hoje, no centro da cidade, morava Vitor, o menino inventor. Ele gostava de catar com tábuas nas vias de lixo para criar coisas. Certo dia, né, (Inaudível). Certo dia, Vitor juntou pedaços de ferro, uma corrente, duas rodas e criou o que ele chamou de bicicleta. Quem foi que criou a bicicleta?

TODOS FALAM: Vitor!

P- Victor. Não é Vitor não, é Victor., né? Victor...ele criou a bicicleta juntando o quê?

ALUNO 01: Materiais.

P- Materiais achado onde?

ALUNO 01: No lixo.

P- No lixo, né. Então ele pegou os materiais...ele criou...e criou o quê? E criou o quê?

A2- A bicicleta

A3- Uma bicicleta.

P- Victor criou o quê, Leonardo? Uma bicicleta.

A3- É Brito ou Victor?

P- Victor.

Todos falam ao mesmo tempo.

(Inaudível).

P- Assim ó... não é Vitor não, é Victor. Certo? (Inaudível). Quando o garoto começou a alugar sua invenção, algo surpreendente aconteceu. O quer que aconteceu?

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Ele o quê?

Todos falam ao mesmo tempo.

(Inaudível).

P- O carro chegou e?

Todos falam ao mesmo tempo.

(Inaudível).

P- O carro chegou e Poow! Não foi? (Inaudível) outra coisa?

A3- Nevou, Tia!

P- Nevou! Começou a nevar, e ele começou a andar de bicicleta...

Todos falam ao mesmo tempo.

(Inaudível).

P- Tan, tan, tan, tan! Quando o garoto começou a andar sua invenção surpreendente (Inaudível). Victor nunca tinha visto nada parecido...plantas e flores brotavam por onde ele passava. Quando ele começou a pedalar, e aí começou...ele pedalando e começou a encher de flores, e de plantas, né. E aí ó... a paisagem começou a ficar bem colorida, já não era mais cinza, né. Começou a ficar bem colorida! A rua por onde ele andou ficou completamente coberta pelo o verde da vida. Todos ficaram encantados com aquilo. Cansado de tanto pedalar, ao cair da noite ele...subiu!

A4- Cadê, tia!?

[...]

(PROFESSORA 2, AULA 03)

O extrato mostra que os estudantes desenvolveram uma escuta ativa da leitura, fazendo interrupções somente quando incentivados pela professora, sempre com o objetivo de desenvolver a compreensão do texto lido. Atividades como essa apresentam grande potencial para o desenvolvimento de um dos eixos importantes da escuta: “aprender a escutar e se comportar nas interações orais” (ALVIM 2015). A escuta de texto lido em voz alta colabora

para que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias para o intercâmbio em situações de interação comunicativa, tais como: ficar quieto, escutar atentamente para apreender informações do texto, esperar sua vez de falar e respeitar a fala do outro, dentre outras, possibilitando a compreensão de aspectos linguísticos presentes na fala, na retextualização do texto escrito para o falado e, ainda, apreensão do sentido global do texto (BRASIL, 1998; ALVIM, 2015).

Já na aula 07, a professora desenvolveu uma leitura em voz alta sem interrupções e utilizando vários recursos prosódicos e cinésicos. Vejamos no extrato da aula apresentado a seguir:

P- Vou ler a história de Chapeuzinho Vermelho. Mas essa história de Chapeuzinho Vermelho é uma história diferente. Vocês lembram que ontem Léo contou uma história, né, que ele inventou. Uma história diferente, né. Essa daqui também! Essa daqui é a história contada pela versão do lobo.

[...]

A- Imita a bruxa, tia! Risos!

P- Eu imitar a bruxa? Eu não sei imitar a bruxa! Eu não sou bruxa, Mário! Eu sou bruxa? (professora muda a voz para imitar a voz de uma bruxa)

TODOS FALAM: Não!

P- Mas ele tá me chamando de bruxa! Você quer que eu me transforme numa bruxa? (professora muda a voz para imitar a voz de uma bruxa)

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Você quer que eu me transforme numa bruxa? ha, ha, ha, ha! (professora muda a voz para imitar a voz de uma bruxa)

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Eu me transformo numa bruxa! Pego essas criancinhas com esses dedos gordinhos e faço uma sopinha! ha, ha, ha, ha! (professora muda a voz para imitar a voz de uma bruxa)

[...]

P- E aí...aqui ó, a história de Chapeuzinho Vermelho narrada pelo lobo. Olhem, quem é o narrador?

TODOS FALAM: O lobo!

P- O lobo, né! E o título do livro é na verdade, Chapeuzinho Vermelho estava estragada.

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Ops, desculpe! Eu estava terminando o meu almoço! Meu nome é lobo...lobo mal. Vocês já devem ter ouvido falar na história de Chapeuzinho Vermelho, aquela de uma menina e sua vovozinha. Acho que todos conhecem! Mas a minha versão é diferente. Eu disse a versão, na verdade eu quis dizer versão (imitando a voz do lobo)

Então aqui tá o lobo e o lobo tá fazendo o quê? Tá comendo! Tá almoçando! E ele tá almoçando o quê?

A3- Pirulito!

P- Pirulito? Não!

Todos falam ao mesmo tempo.

(Inaudível).

P- É uma verdura, parece um legume!

Todos falam ao mesmo tempo.

(Inaudível).

A3- Tia! Tia! Laranja.

P- É uma batata. Então ele tá comendo legumes. Era uma vez uma época em que eu estava...

Todos falam ao mesmo tempo.

(Inaudível).

P- Era uma vez, uma época em que eu estava sem comida, completamente sem comida. O armário estava vazio, a geladeira também. E eu já tinha comido todas as frutas e verduras do jardim, todos. Outros lobos poderiam ter comido pequenos (Inaudível) da floresta, como: preás, coelhos, esquilos. Mas eu sou vegetariano.

É isso mesmo, eu não como carne! Bem, pelo menos eu tento! Eu adoro maçã gala, fugi, verde, todas as qualidades. Mas infelizmente, eu ainda iria demorar bastante para chegar a época de colher maçãs. Fazia semanas que eu não comia, minha barriga não parava de roncar, eu gemia e rangia! Até rugia, a barriga fazia toinnn. Então meu nariz se manifestou, sentir um cheiro. O que é aquilo? Hum! Uma garotinha aqui na floresta! Eu tinha que investigar! E aqui vocês tão vendo...esse negócio aqui é o quê? (imitando a voz do lobo)

P- O cheiro! O cheiro de quê? Da maçã.

(professora segue fazendo a leitura sem interferências e utilizando os diferentes recursos paralinguísticos)

(PROFESSORA 2, AULA 7)

Durante essa leitura, a professora utilizou diferentes recursos paralinguísticos, como: entonação, pausas, hesitação, risos, tom de voz, etc., bem como recursos cinésicos: atitudes corporais, movimentos, gestos e mímicas faciais, em busca de atingir o objetivo comunicativo da produção textual oral: expressar as emoções e acontecimentos dentro da história para que o ouvinte compreenda o sentido máximo daquele texto (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2004, p. 134).

Já na aula 03, a professora 2 solicitou que um estudante realizasse a leitura em voz alta de uma tirinha, no entanto, em alguns momentos o estudante não utilizou elementos prosódicos adequados, atrapalhando a escuta e a compreensão do texto e a professora tomou a frente da leitura. O extrato da aula exemplifica a situação:

P- É... Pedro, você pode fazer a fala de Kevin...Kelvin?

A 1 - sim (balança a cabeça em sinal afirmativo).

P- Pronto, aí você ler os quadros de Kelvin, pode ser?

A1- (Inaudível).

P- É... ler pra mim, por favor, primeiro quadrinho.

A1- (Inaudível).

P- Peraí, eu vou ler agora: Isso é maravilhoso, Kelvin! Continua, terceiro quadrinho.

A1- (Inaudível).

P- Não, presta atenção! Leia um pouquinho mais alto!

A1- Tia, ele não tá chorando muito?

P- É! Kelvin, descreva aí pra mim como é que tá o primeiro quadrinho. Como é que tá (Inaudível).

A1- Alegre.

P- Alegre! Ele faz o quê com a porta? Empurra a porta e sai bem alegre falando: “Ei, mãe! Eu vou fazer parte da festa da escola!”. No final tem um ponto de?

Todos falam: Interrogação.

P- Na-na-ni-na-não. Exclamação. Significa que ele tá o quê? Muito alegre!

Eu vou ter uma sala e tudo mais.... Aí a mãe dele diz: “Isso é maravilhoso, Kelvin”. Pronto! Me dê aqui que tá tirando a concentração.

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Aí, no terceiro quadrinho, presta atenção! Aí Kelvin: “Ei, mãe! Eu vou fazer parte da festa da escola! Eu vou ter uma sala e tudo mais!”. “Isso é maravilhoso, Kelvin!”. “É uma grande festa dramática. Minha personagem vai fazer todo mundo ficar em lágrimas até o fim do segundo ato.” Ou seja, é que a peça ela é dividida em atos, né. Tem o primeiro ato, que é aquele primeiro momento. Segundo momento, segundo ato, né, e assim por diante. Aí a mãe dele pergunta: “Qual é a peça?”. Aí ele fala: “Nutrição e os quatros grupos alimentares.

(Professora realiza a leitura completa utilizando os recursos necessários para que os estudantes alcancem a compreensão da história).

(PROFESSORA 2, AULA 03)

Nota-se que o estudante não realiza a leitura com todos os recursos necessários para o desenvolvimento da compreensão global do texto e a professora toma a frente da leitura. Nesse momento, a professora poderia ter evidenciado os recursos utilizados, solicitando que o estudante repetisse a leitura e/ou realizasse a leitura ressaltando todos os elementos que não se fizeram presente na leitura inicial, indicando sua necessidade para atingir determinado sentido, levando os estudantes a refletirem sobre os elementos necessários e sua função na leitura em voz alta do texto. Todavia, destacamos que o objetivo da atividade não era a leitura e sim refletir sobre as características do gênero tirinha e sobre os sinais de pontuação.

Sobre aos gêneros trabalhados nas atividades de oralização do texto escrito ou do texto memorizado, a professora 2 também utilizou gêneros variados. O quadro abaixo apresenta os gêneros presentes nas aulas observadas:

Quadro 21: Gêneros escritos oralizados nas aulas da professora 2

GÊNEROS ESCRITOS ORALIZADOS NAS AULAS DA PROFESSORA 2		
GÊNEROS	BLOCO 1	BLOCO 2
Agenda do dia	Aulas 1, 2, 3 e 4	Aulas 6, 7, 8, 9, 10 e 11
Texto didático	Aula 1	Aula 10
Tirinha	Aula 3	-----
Conto	Aula 1	Aulas 6, 7, 8 e 10
Reportagem	-----	Aulas 9, 11, 12 e 13
Notícia	-----	Aulas 9, 11, 12 e 13
Roteiro escrito de reportagem	-----	Aula 11
Conto de assombração	-----	Aula 12

Fonte: Autora (2022)

Como pode ser observado no quadro 21, estiveram presentes os gêneros: agenda diária (10 aulas), reportagem (04 aulas), notícia (04 aulas), conto (03 aulas), texto

didático (02 aulas). A tirinha, o roteiro escrito de reportagem e o conto de assombração foram trabalhados em apenas uma aula.

Assim como a professora 1, a professora 2 diversificou os gêneros nas aulas, ampliando o repertório dos estudantes e, apesar da pouca exploração explícita dos aspectos linguísticos e extralinguísticos necessários para a materialização dos gêneros na modalidade oral, se colocava como modelo de leitora experiente, favorecendo a familiarização dos estudantes com a variedade de habilidades necessárias para a produção e compreensão de um texto na modalidade oral.

Ressaltamos que a proposta curricular explicitou poucos gêneros potenciais para esse ensino, bem como houve pouca indicação de conteúdos ou orientações didáticas para as docentes de como realizar esse ensino, conforme destacamos no início do tópico, sendo o trabalho realizado pelas docentes, portanto, uma extrapolação do documento curricular norteador. Assim, reafirmamos, como dito anteriormente, que as docentes fabricam suas práticas de ensino e, aqui, as práticas que envolvem a oralização do texto escrito ou de memória, a partir, principalmente, dos saberes experienciais, uma vez que não podem contar com os saberes disciplinares, curriculares, e da formação profissional, assim como confirmaram em entrevista realizada no início das observações. Ao perguntarmos se elas se recordavam de ter recebido alguma orientação sobre o trabalho com a oralidade, responderam:

Pesquisadora: Você recebeu ou recebe orientações para realização do trabalho com a oralidade? Tanto na universidade, quanto nas formações da rede e na política de ensino?

Professora 1: No magistério não lembro de ter recebido nada. Essa questão da oralidade eu vir adquirir algum conhecimento nas formações, mas foi só nas formações mais recentes, né?! Assim... é de 2000 e pouco pra cá... tem uns 12 anos ou 15 anos, foi quando começou a falar nela, né?! elas que me ajudaram desde quando começou a se falar sobre isso, principalmente no Pró-letramento e PNAIC, mas até hoje não é uma discussão muito aprofundada, porque ainda hoje é difícil ouvir falar sobre oralidade nas formações da rede, mas alguma coisa que saiu, algumas orientações foram de lá.

(ENTREVISTA INICIAL - PROFESSORA 1)

Pesquisadora: Você recebeu ou recebe orientações para realização do trabalho com a oralidade? Tanto na universidade, quanto nas formações da rede e na política de ensino?

Professora 2: Formação inicial, sim. Mas assim foi muito pouco, e assim acho que foi em 2010 né?! Eu, assim, acho que eu trabalhei 1 ou 2 textos de sequências didáticas, foi até de Schneuwly, e assim foi lá atrás. E nas próprias formações da rede a gente não vê isso, como as formações da rede ela foca muito nas avaliações externas, então elas sempre vão tratar lá com os descritores e aí como oralidade não é um instrumento das avaliações externas, então acaba que não se cumpre aí...e aí nunca tive, né?! Tanto que assim, no próprio planejamento é muito pouco, né?! assim incluir no planejamento de fato, não tem a oralidade, né?! Embora que tenha né?!

(ENTREVISTA INICIAL - PROFESSORA 2)

Os trechos das entrevistas confirmam a dificuldade que as professoras possuem em incluir a oralidade nas aulas de ensino da língua portuguesa, devido à ausência de orientações dos diversos campos da educação. Contudo, as docentes buscam introduzir tal ensino nas aulas, muito impulsionadas pelas próprias experiências, em que observam o quanto a oralidade é requerida nas vivências extraescolares, como elas sempre reforçam ao tratar dos gêneros orais com os estudantes.

Como já discutimos aqui, autores como Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004) asseveram que o trabalho com a oralização dos textos escritos permite o ensino-aprendizagem de diferentes habilidades importantes para o ensino dos gêneros orais, levando os estudantes a apreender diversos recursos linguísticos e extralinguísticos necessários tanto para a produção quanto para a compreensão dos textos orais. Tal dimensão pode ser desenvolvida a partir de diversos gêneros, tanto por meio de textos escritos memorizados para posterior oralização, como por meio da leitura em voz alta.

Realçamos que, para maior favorecimento desse tipo de situação didática, é necessário que fique claro para o professor a dimensão de ensino da oralidade presente nessas atividades, os aspectos envolvidos e os direitos de aprendizagem que devem ser explorados nessas aulas.

6.3.3.2. Semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos

De acordo com Marcuschi (2005), o que pode ter levado à dicotomia existente entre a fala e a escrita foi o status que a escrita adquiriu ao longo da história, tendo sido considerada uma tecnologia imprescindível à sociedade, pois esta seria a principal forma de registro das atividades sociais. Sendo assim, a escrita recebeu um valor imensurável, por se tratar de uma atividade discursiva essencial no cotidiano dos grupos sociais de maior prestígio. Desse modo, as modalidades escrita e oral foram postas em extremidades que dificilmente apontariam para uma possível relação de aproximações e distanciamentos entre elas.

Diante disso, Marcuschi (ibidem, p. 28) questiona: “qual seria a forma mais adequada de encarar as relações entre oralidade e escrita contemplando ao mesmo tempo aspectos linguísticos, discursivos, cognitivos e sociais?”. Ele afirma que não existe uma resposta comum, mas que é possível verificar três possibilidades.

1. *análise de cada modalidade isoladamente;*
2. *análise na imanência linguística;*
3. *análise da relação com categorias específicas de cada modalidade.*

Marcuschi (2005) alerta que a “*análise de cada modalidade isoladamente*” não é aconselhável, pois fazer uma análise de cada modalidade separadamente nos impede até mesmo de compará-las. Tal procedimento tem sido adotado com base na concepção de que a língua é pronta e acabada para uso, desconsiderando-se as situações de produção, portanto, esta é a que está mais ligada ao estabelecimento da dicotomia entre a fala e a escrita.

Em relação a segunda possibilidade “*análise na imanência linguística*”, Marcuschi (ibidem) afirma que advém de uma concepção em que se vê a linguagem de maneira isolada, sem considerar o contexto do uso, sendo assim, é imprópria também, pois predomina um modelo padrão de língua baseado apenas nas propriedades do sistema. O autor afirma ainda que essa visão tem uma tendência ao prescritivismo, subsidiada em algum mecanismo social (de prestígio) subjacente. De acordo o autor (ibidem, p. 29), “os parâmetros de descrição seriam fatalmente da escrita, uma vez que é através dela que a língua seria descrita”. Para ele, esse tipo de análise busca eliminar todas as características típicas da fala (hesitações, correções, marcadores, etc.), pois concebe que estes fenômenos são impossíveis de serem analisados.

Marcuschi (2005) destaca, então, a terceira possibilidade - “*análise da relação com categorias específicas de cada modalidade*” - como a mais consensual, sendo defendida nos seus estudos. Essa análise busca verificar quais são as características específicas de cada modalidade em relação à outra modalidade, dessa forma, a partir dessas categorias de análise seria a melhor forma de percepção da relação entre a fala e a escrita.

Diante do exposto, Marcuschi (2010) afiança que não existe uma conformidade sobre as relações entre a fala e a escrita e que isto ocorre essencialmente pelo movimento dinâmico que existe entre elas. Sendo assim, ele afirma que “as relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua” (MARCUSCHI, 2010, p.34)

À vista disso, de acordo com esse *continuum*, existirá um gênero que é próprio da fala e que, portanto, não é compatível com a escrita, o mesmo acontecendo com a escrita, e existirão aqueles gêneros mistos, que possuirão aspectos em comum entre as duas modalidades.

O *contínuo dos gêneros* textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o *contínuo das características* que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade, etc., que se dão num *contínuo de variações*, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de *contínuos* sobrepostos (grifos do autor). (MARCUSCHI, 2010, p.41)

Fávero, Andrade e Aquino (1999, p. 74) complementam que “para o estabelecimento das relações entre fala e escrita, sem que haja distorção do que, de fato, ocorre, é preciso considerar, portanto, as condições de produção”, pois estas permitem que os eventos comunicativos se concretizem e sejam diferentes em cada modalidade. Nesse sentido, as condições de produção são essenciais, visto que permitem formulações linguísticas que dispõem de aspectos diferentes de acordo com a espécie de texto demandado pela situação comunicativa.

Destarte, qualquer comparação em relação às duas modalidades deve ser feita em torno desse *continuum*, o qual depende diretamente das condições de produção dadas ao usuário no momento que surge a necessidade de uso da fala (MARCUSCHI, 2010; FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 1999; DOLZ, SCNEUWLY E HALLER 2010).

Diante das discussões apresentadas, concordamos com Schneuwly (2010, p. 114) que “não existe o “oral”, mas “os orais” em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos de maneiras muito diversas”.

Leal e Seal (2012) acrescentam que a oralidade e a escrita se articulam de diferentes formas dentro das esferas sociais e nos contextos de interação. Signiorini (2001) reforça essa ideia ao afirmar que existe uma relação de complementaridade entre o oral e o escrito e que nas práticas de letramento isto não diz respeito apenas à distribuição de nossas diferentes formas de se comunicar, mas também às formas como as duas modalidades se complementam e se sobrepõem numa mesma atividade de comunicação, encerrando assim, a ideia existente de que elas seriam divergentes.

A microdimensão Semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos não foi abordada de maneira explícita nos quadros direcionados ao ensino fundamental (1º ao 5º ano), ou seja, não houve menção de objetivos ou direitos de aprendizagem voltados ao desenvolvimento das reflexões sobre as semelhanças e diferenças existentes entre os textos orais e escritos.

Apesar da ausência de objetivos, o documento apresentou conteúdos de ensino para os anos 1, 2 e 3 que podem remeter a esta categoria. Tais conteúdos se restringiram ao gênero teatro infantil, com pouca clareza do que o documento prioriza, já que só menciona o gênero como ferramenta para o trabalho com as relações entre a fala e a escrita, além disso, não apresentou progressão entre os anos, já que o mesmo objetivo foi repetido nos três anos que contemplaram:

Textos do teatro infantil: a linguagem do teatro, relação entre oralidade e escrita.
(RECIFE, 2015, p. 264; 266; 272)

O trabalho com o gênero teatro contribui significativamente para o estabelecimento das reflexões sobre as aproximações e distanciamentos entre as duas modalidades da língua, no entanto, a orientação é ampla, sem delimitação acerca dos propósitos da reflexão sobre estas relações. Ou seja, não há explicitação para as professoras de como explorar as diversas relações existentes entre a oralidade e a escrita.

Assim como já destacamos em dimensões anteriores, o documento curricular traz outros gêneros que podem favorecer o ensino e a aprendizagem sobre as relações existentes entre as duas modalidades, como é o caso dos textos jornalísticos e publicitários, como as entrevistas orais e escritas, por exemplo, que constantemente utilizam as duas modalidades para construção do enunciado que atenda aos objetivos de tais interações comunicativas. No entanto, tais

gêneros vêm acompanhados de indicação de outros conteúdos/saberes a serem desenvolvidos, que não favorecem o ensino dessa microdimensão.

Nas aulas observadas das professoras do ano 4, também não identificamos atividades de reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre a fala e a escrita. Não foram encontradas situações em que aproximações e distanciamentos entre a fala e a escrita fossem discutidas, ou seja, não foram identificadas reflexões sobre os modos de apropriação, condições e contexto de produção, modo de transmissão e recepção, contexto e situação comunicativa, conhecimento compartilhado pelos participantes, características pessoais do produtor, grupo social pertencente, grau de aproximação entre os interlocutores, interesse ou aproximação dos participantes com o tema e tantos outros que aproximam e distanciam situações de produção oral e escrita.

Consideramos que essa lacuna empobrece o ensino da Língua Portuguesa, por concordarmos com Fávero, Andrade e Aquino (1999) sobre a relevância de discutir sobre diferentes situações orais ou escritas e suas interseções ao longo do continuum, pois “as diferenças entre fala e escrita não se esgotam nem têm seu aspecto mais relevante no problema da representação física (*grafia x som*), já que entre a fala e a escrita medeiam processos de construção diversos” (MARCUSCHI, 1993, p. 4-5).

Segundo Marcuschi (2001), os estudos sobre a relação entre a língua falada e escrita mostraram que há mais complexidade e variações do que se supõe e que

- as semelhanças são maiores do que as diferenças tanto nos aspectos estritamente linguísticos quanto nos aspectos sociocomunicativos (as diferenças estão mais na ordem das preferências e condicionamentos);
- as relações de semelhanças e diferenças não são estanques nem dicotômicas, mas contínuas ou pelo menos graduais (considerando-se que o controle funcional do contínuo acha-se no plano discursivo);
- não há qualquer diferença linguística notável que perpassa o contínuo de toda a produção falada ou de toda produção escrita, caracterizando uma das duas modalidades (pois as características não são categóricas nem exclusivas) [...]. (MARCUSCHI, 2001, p. 45)

A partir dessas afirmativas, o autor (ibidem) afirma que fala e escrita não se recobrem e, portanto, podemos analisá-las relacionando-as, comparando-as, porém sem adotarmos juízo de valor acerca de inferioridade ou superioridade. Dessa forma, o autor aponta a *retextualização* como um modelo possível de análise das relações, através das operações de passagem de um texto de uma modalidade para outra, isto, é texto falado para texto escrito, texto escrito para texto falado. A retextualização é “um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre

bem-compreendidos da relação oralidade-escrita” (MARCUSCHI, 2001, p. 46). No entanto, não foram identificados nem no documento curricular e nem na prática das professoras orientações ou vivência de situações em que tal estratégia seja adotada, nem outras que pudessem favorecer a tomada de consciência entre semelhanças e diferenças entre as duas modalidades.

Ainda considerando as relações entre fala e escrita, refletimos sobre a maneiras que essas modalidades se relacionam e se complementam: a) a oralidade como apoio à escrita; b) a escrita como apoio à produção oral.

6.3.3.3. A oralidade como apoio à produção escrita

Leal e Seal (2012) aponta que uma das formas de estabelecimento das relações entre a fala e a escrita é o **“uso da oralidade para explicar ou complementar textos escritos”**. Nesse caso, o texto escrito é lido e os interlocutores utilizam textos orais para complementar seus sentidos.

De acordo com as autoras, esta situação é comum em congressos, onde os “expositores que optam por ler seus textos, com frequência, intercalam a leitura com comentários produzidos no momento da apresentação” (p.78). Na entrevista também percebemos essa relação entre as modalidades quando o entrevistador lê a pergunta e complementa, explicando-a ou refazendo-a, para tornar mais claro para o entrevistado o que se quer que seja comentado ou criar um clima de maior proximidade. Leal e Seal (ibidem) afirmam que “analisar esses usos da leitura e da escrita e planejar situações em que tais estratégias possam ser usadas pode ser muito enriquecedor na escola” (p.78).

Além disso, as pesquisadoras mencionam também a **“inserção de trechos originalmente orais em textos escritos”**. Nesses casos, encontramos vozes de entrevistados, trechos de depoimentos sobre determinado tema ou assunto, assumindo uma função complementar na construção do sentido, ou de estratégia para fortalecer a aceitação do que é dito ou mesmo problematizar diferentes pontos de vista sobre um tema. Essa situação é muito identificada em reportagens, notícias, artigos de opinião de revista e jornais. A utilização de trechos de textos produzidos originalmente na modalidade oral para a escrita se dá, muitas vezes, pela necessidade que o autor tem de comprovar a veracidade do que se diz no texto, por isso a inserção de “falas” de testemunhas do fato ocorrido. Quando esses trechos são inseridos,

os autores lançam mão de marcadores gráficos, como aspas, parênteses e boxes para indicar que o texto foi dito pela pessoa citada.

Dessa maneira, Leal e Seal (2012) afirmam que analisar as maneiras de inserção de textos originalmente orais em textos jornalísticos é uma estratégia didática muito importante para desenvolver nos alunos habilidades de compreensão de textos escritos, pois permite aos alunos identificar os diferentes pontos de vista presentes no texto, bem como favorece a reflexão sobre a relevância dos textos orais para a elaboração desse tipo de produção.

Ainda tomando a oralidade como suporte para a escrita, Leal e Seal (2012) citam o “uso de recursos linguísticos gráficos para reproduzir fenômenos típicos da oralidade e imitar modos de falar”, frequentemente utilizada em textos escritos, nos quais os autores utilizam estratégias para reproduzir de forma o mais fidedigna possível, já que não é possível representar todos os atributos da fala na modalidade escrita, a forma de falar de um grupo social específico. É muito comum encontrar o uso desse recurso em letras de músicas, poemas, contos.

As autoras enfatizam que algumas vezes esses recursos são utilizados para desvalorizar ou estereotipar um grupo social específico ou algumas variações linguísticas, como por exemplo, moradores da zona rural ou nordestinos, que provocam discriminação desses grupos menos prestigiados da sociedade. Desse modo, esse também pode ser um objeto de reflexão em sala de aula.

Leal e Seal (2012) acreditam que é importante na escola refletir sobre textos que representem diferentes modo de falar, a fim de refletir sobre a questão do preconceito linguístico. Entretanto, as autoras garantem que é possível encontrar textos em que o uso desses recursos seja feito para provocar determinado efeito de sentido, como caracterizar um personagem ou uma cultura local, sem o intuito de discriminar ou estigmatizar. Dessa forma, vale a pena levar para os alunos textos que tragam marcas da oralidade e, também, valorizar os textos dos alunos que carregam consigo muitas vezes essas marcas, que, por muitas vezes, são desvalorizados dentro da escola.

As autoras, assim como Corrêa (2001), defendem ainda que esse texto não seja valorizado apenas quando determinadas variações linguísticas são intencionalmente solicitadas, mas que as produções textuais dos estudantes sejam valorizadas independente das marcas orais que carregam com elas. Sendo assim, estes autores alertam, assim como autor Bagno (2007), já mencionado, que é preciso considerar no ensino de produção de textos a heterogeneidade da língua e a recorrência dos recursos orais na produção escrita.

Ao tratarem de estratégias didáticas para contemplar essa dimensão do ensino da oralidade, Leal e Seal (2012) discutem o exemplo de atividades organizadas em projetos ou sequências didáticas nos quais os estudantes produzam reportagens ou notícias, defendendo que são de grande relevância. A produção de tais gêneros deve demandar a realização de entrevistas para coleta de informações necessárias para a produção do texto, posteriormente exigindo que os estudantes selecionem trechos que irão compor sua matéria. Outra demanda dessas atividades deve ser o planejamento de entrevistas a partir dos objetivos, seguido da sua realização e, em seguida, seleção dos dados coletados para utilização no texto escrito. Tais atividades contribuem para o desenvolvimento de habilidades complexas que irão ajudar os alunos na aprendizagem de muitas habilidades necessárias para os eixos da escrita, da oralidade e leitura, escrita e oralidade.

Em relação à microdimensão *oralidade como apoio à produção escrita*, não houve no documento curricular do Recife nenhuma menção a objetivos de aprendizagem, nem conteúdos e saberes que abarcassem o trabalho de reflexão sobre o oral como apoio à produção de textos escritos. Nesse sentido, o documento negligencia o desenvolvimento de habilidades importantes para a produção de gêneros textuais muito presentes nas práticas sociais que os estudantes irão participar ao longo da vida.

A ausência de atividade de reflexão sobre a oralidade como apoio a produção escrita também foi identificada nas aulas observadas das duas professoras. Não observamos em nenhuma aula o trabalho de produção escrita que utilizasse a oralidade como recurso para a produção escrita. Embora as professoras tenham abordado gêneros como entrevista e reportagem, por exemplo, não houve referência à utilização da fala para dar suporte à produção escrita.

6.3.3.4 A escrita como apoio à produção oral

Outra situação de estabelecimento de relações entre a fala e escrita decorre do “**uso da escrita como apoio para a construção de textos orais**”, conforme aponta Leal e Seal (2012). Nesse caso, observamos uma situação diferente das demais já citadas, a julgar que nas demais situações a oralidade não assumia a centralidade textual, servindo como subsídio para a produção do texto escrito. Nesse caso, a escrita passa a ser utilizada como subsídio para a produção do texto oral.

Conforme Leal e Seal (ibidem) destacam, com frequência vemos o falante produzir um texto a partir de algumas informações presentes em textos escritos. Podemos tomar como exemplo as situações de aula, nas quais o professor utiliza slides ou cartazes como suporte para organização da sua intervenção oral. Nesse momento, a escrita tem como função servir como apoio mnemônico quanto ao conteúdo ou quanto à organização sequencial do que será dito, assim como auxiliar os ouvintes na escuta atenta.

No caso do gênero entrevista, utilizado como exemplo pelas autoras, o entrevistador usa um roteiro como suporte para as perguntas ou temas que serão abordados. Muitas vezes, o entrevistado também utiliza um texto como suporte para responder as perguntas. As autoras defendem que o gênero entrevista pode ser uma das alternativas para abordar o uso de recursos escritos, por meio, por exemplo, da elaboração de roteiros com perguntas a serem feitas ou mesmo informações sobre o entrevistado a serem disponibilizadas antes de iniciar o diálogo (LEAL e SEAL, 2012).

Assim como aconteceu com outras subdimensões, a microdimensão *escrita como apoio à produção oral* não foi contemplada no documento curricular da Rede Municipal do Recife.

Embora não sejam explicitadas orientações nem habilidades relativas ao ensino do uso da escrita como apoio à produção oral, alguns conteúdos de ensino e saberes para o 4º e o 5º ano explicitados na proposta possibilitam o desenvolvimento de habilidades relativas a esta microdimensão. Para o 4º e 5º ano são sugeridos os gêneros palestra e seminário. A abordagem gira em torno da estrutura e da finalidade desses textos, o trecho abaixo ilustra:

Palestra, seminário: estrutura e finalidade dos gêneros.
(RECIFE, 2015, p. 275-278)

Podemos observar que o documento não indica explicitamente o planejamento e a produção dos textos, o que necessariamente demandaria a reflexão sobre a presença da escrita, visto que tal gênero geralmente é planejado e produzido com o suporte da escrita. Todavia, também não indicou elementos claros de reflexão sobre o suporte que a escrita dá à sua produção.

Os conteúdos listados acima, novamente não dão conta da complexidade do ensino da oralidade, principalmente das relações estabelecidas entre ela e a escrita. Como aconteceu em outras ocasiões, a indicação foi pontual e abordou apenas o trabalho relativo à estrutura e finalidade.

Em relação às aulas das professoras, apesar das poucas orientações ofertadas pela Política Curricular de Ensino da Rede, identificamos algumas situações nas aulas das duas professoras observadas que podem colaborar para aprendizagens relevantes dessa microdimensão. O quadro abaixo explana a abordagem das duas docentes:

Quadro 22: A escrita como apoio à produção oral nas aulas das professoras

A escrita como apoio à produção oral nas aulas das professoras			
PROFESSORAS	BLOCO 1	BLOCO 2	GÊNEROS TRABALHADOS
PROFESSORA 1	02 AULAS	-----	Seminário e entrevista
PROFESSORA 2	02 AULAS	01 AULA	Entrevista, seminário e roteiro para telejornal

Fonte: Autora (2022)

Como aponta o quadro, as duas professoras abordaram os gêneros entrevista e seminário. A professora 1 abordou o gênero seminário na primeira aula, na qual os estudantes apresentaram individualmente um cartaz com a árvore genealógica deles. Em minientrevista realizada com a professora no final da aula, a professora afirmou que houve preparação para essa atividade, no entanto, não temos registros sobre esse momento. Apesar de não termos registro de observação desse planejamento, é possível deduzir que ele incluiu a produção do texto escrito para apoio da produção oral, pois durante a apresentação os estudantes consultaram um cartaz e foram explanando os dados contidos nele.

No caso da professora 2, observamos na aula 05 uma situação que envolveu o gênero seminário, com atividades de planejamento e avaliação da apresentação. No recorte abaixo trouxemos os momentos em que a professora orientou os grupos sobre a produção do cartaz para a apresentação do seminário:

P- É, aí a gente vai começar a atividade! Ó, a atividade foi em grupo, mas a pontuação vai ser individual, né?! Porque, cada um estudou, cada um é... Vai apresentar, certo? Quais eram os elementos que a gente viu... que precisava ter no seminário? Quem pode me ajudar?

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- É... não ler, falar, né?! assim naturalmente...

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Estudar!

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Os modos de expressão, a postura.

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

A2- Fazer um texto com suas próprias palavras.

P- Isso!

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

[...]

P- Você fala o que você tem que falar. Outra pessoa também pode falar, entendeu?

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Você fala o que você aprendeu! O que você entendeu

[...]

P- Não, mas no momento desse trabalho eles vão falar o que eles entenderam. Certo? Porque o tempo de preparo das coisas... Já foi dado muito tempo! Então vamos lá! Quem é esse aqui? Cadê esse aqui? (Inaudível).

P- Não, mas eles não precisam decorar, gente! É só você falar! É... olha a postura! Não precisa cobrir o rosto!

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Ó, depois a gente vai assistir! Certo?

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Quem é o próximo grupo que vai apresentar?

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

[...]

P- Mas você pode falar! Não precisa você... Ó, a última chance agora pra quem vai apresentar. Quem vai apresentar?

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Mas assim, o grupo vai apresentar! Bora!

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Não, você vai falar o que você entendeu! Não precisa você ler! Entendeu? Ninguém precisa ler, só precisa falar do que entendeu! Ó, apresenta... fala o seu nome e diga do que você vai falar. Lembra do vídeo que a gente assistiu lá dos Youtubers. Vocês lembram? Ó, esse grupo agora não vai mexer no cartaz. Certo? Dê licença aqui, porque eu vou botar aqui um instantinho!

Todos falam ao mesmo tempo.

(Inaudível).

(PROFESSORA 2, AULA 05)

A aula da professora 2 trouxe mais elementos de uma preparação para o seminário. Nota-se, pelo trecho apresentado acima, que a professora refletiu com os estudantes sobre os diferentes elementos envolvidos na apresentação, sobretudo os paralinguísticos, entretanto, foram poucas as reflexões relativas à produção do cartaz e à sua função na produção oral, embora ela tenha em alguns momentos alertado que eles não precisavam ler.

De maneira semelhante aconteceu o tratamento com a entrevista, nas aulas das docentes. A professora 1 abordou o gênero na aula 04. Nessa aula, a professora de posse de um roteiro previamente construído por ela, foi escrevendo no quadro e comentando com os estudantes sobre as questões para realização da entrevista familiar, vejamos no trecho abaixo:

P- Vamos lá?! Todo mundo? Vocês vão fazer o quê?

Vários alunos - Entrevista.

P- Uma entrevista, né?! Vocês vão entrevistar... Vão entrevistar quem?

Vários alunos - A mãe.

P- Ou pai, ou os dois, ou avó... Vocês podem entrevistar mais de uma pessoa, não tem problema. Como nós estamos entrando no ciclo junino, a gente vai trabalhar justamente sobre o tema. Como a gente já ia entrar em receita, eu parei pra pensar um pouquinho e disse: mas se a gente já iria trabalhar receita, então por que não trabalhar receita junina na entrevista, certo?

Alunos falam ao mesmo tempo.

P- Aí, ficou a receita, né? Mas a gente não vai fazer? Então aqui, olha, a primeira pergunta para não ficar dúvida. Você vai perguntar ao seu entrevistado: O que você mais gosta? Olha, gente, eu sublinhei aqui, mas... Eu sei, eu sei que a gente gosta de um monte de coisa, mas é o que vocês mais gostam (professora utiliza entonação para enfatizar palavra mais). Se for mais as comidas, vocês vão marcar que são as comidas; se é dançar um forró, pra quem dança, escreve dançar forró, pra quem não dança, não vai dizer forró, né?! Se são os fogos, se é a fogueira se é...

A- A fogueira sim ou se ela disser não, não! É... nenhum desses, eu gosto de quadrilha, aí você bota aqui quadrilha, está certo?! Se não tiver aqui na alternativa...

Vários alunos falam ao mesmo tempo

P- Pronto, e veja: a resposta não é sua, a resposta é do entrevistado. Vocês são apenas um entrevistador, como se fosse um repórter, certo?!

Alunos falam ao mesmo tempo

P- O repórter manda a pessoa copiar a resposta?

Todos os Vários alunos - Nãooooo.

P- Ele é quem copia, né?! Ou então, vai gravando. Ele é quem faz virar, então são vocês que vão marcar a alternativa, escrever, anotar... No segundo: O que você fazia quando criança no São João? Aí seu pai, sua mãe... Não sei os entrevistados... Ahhh, por exemplo como se tivesse entrevistando a professora, entenderam?

[...]

(PROFESSORA 1, AULA 04)

A professora 2 também abordou entrevistas. Do mesmo modo, as questões foram elaboradas previamente por ela. Assim, a atividade não contribui suficientemente para as crianças aprenderem a elaborar o texto escrito (roteiro de perguntas) para entrevista, mas favorece que eles percebam a importância da escrita nesta prática de linguagem e possam aprender a usar esse apoio escrito no momento da entrevista. Vejamos o trecho da aula 1:

P- Não, vai ser no caderno! E vai ser uma pesquisa.

Todos falam ao mesmo tempo. Conversas paralelas.

P- Coloca aí: Atividade de casa.

Todos falam ao mesmo tempo.

P- É... história! Percebam que só vai poder sair quando tocar. Quem tiver com a atividade feita.

Todos falam ao mesmo tempo. Conversas paralelas.

P- Ó, já tô colocando aqui, certo?

Todos falam ao mesmo tempo.

P- É... perto de vocês há pessoas com mais de 50 anos?

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Mora perto? Mora perto?

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Gabriel, mesmo que não seja o avô ou avó, mas um vizinho. Tem?

A- Tem, meu avô mora comigo.

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Pronto! Então vai fazer o trabalhinho de casa com ela.

[...]

P- Sobre... Como era o lugar onde vivia quando criança? Ai assim, vocês vão chegar e dizer...é (inaudível)? Não! Vão dizer assim: olha, eu preciso fazer um trabalho pra minha escola. Preciso fazer uma pesquisa, e eu preciso que você só me diga algumas coisas, certo? Aí eu vou colocar aqui quais são as perguntas.

P- (...) Aí, primeiro: Como eram os meios de transportes?

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Segundo: Como eram as brincadeiras? Você vai esperar a pessoa responder, certo?

Terceiro: Como era que as pessoas se divertiam?

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Como eram as casas e prédios?

[...]

P- Como eram as... E, por último, existia (inaudível)

(PROFESSORA 2, AULA 01)

A partir do trecho transcrito, observamos que a professora dá alguns direcionamentos para a realização da entrevista como fonte de pesquisa, no entanto, não houve uma abordagem mais sistemática acerca da preparação e da escrita do roteiro como apoio para a produção da entrevista. Além disso, como foi dito, nota-se que as questões foram previamente elaboradas pela docente, não havendo participação dos estudantes na elaboração nem a opinião deles sobre as questões, sendo apenas repassadas para os estudantes.

De maneira diferente, a professora elaborou junto com os alunos o roteiro do telejornal, que incluiu a produção de uma reportagem, de entrevista e de boletim do tempo. A atividade fez parte de uma sequência didática desenvolvida pela professora para a produção de um telejornal na escola. Abaixo trouxemos um fragmento da aula 12 para observarmos a preparação do roteiro pelos estudantes, em grupo. Nesse momento, cada grupo escreveria o roteiro de acordo com o gênero oral que estavam responsáveis pela produção:

P- Agora qual é a nossa próxima etapa? Na nossa aula de hoje.

Todos falam ao mesmo tempo.

(Inaudível).

P- Agora nós vamos para a produção. Ontem nós estudamos como é... Quais são as etapas para a organização de um telejornal, né?! Que a gente assistiu à preparação do Jornal Nacional. Lembra que eu dei um roteiro pra vocês?

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Uma figurinha não, uma imagem que tinha uma sequência de ações. Foi dividido em grupo, lembra que eu é... Qual foi a primeira coisa que é preciso quando vai gravar um telejornal?

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Ele não pode falar.

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Não.

A2- A reunião.

P- A reunião. E essa reunião é pra quê?

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Pra definir, né, quais são os acontecimentos que vão ao ar no jornal.

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Aí, veja... A gente vai, essa reunião é pra montar o roteiro... roteiro. Então nós vamos ver... que notícia. A gente vai reunir agora o grupo, certo, e a gente vai preparar o roteiro.

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Então veja, primeira coisa: a gente precisa se reunir. Então já tem o grupo que se reuniu, botou outros grupos (inaudível). Certo? De preferência grupos com quatro pessoas. Certo?

[...]

P- Esse roteirinho aqui ó! Que notícia foi escolhida pelo o grupo? Aí o grupo vai decidir sobre o quer que vai falar, certo? Qual é a manchete da notícia? Ou seja, qual é assim... que vai fazer aquela chamada, né? Oo principal. Quantos apresentadores irão participar do jornal falado, né? Não, quem vai participar diretamente assim, que vai falar, gravar. Porque pode ser alguém que fique na edição, que fique na filmagem. Entendeu? Haverá alguma... haverá alguma imagem ou cenário para a apresentação do jornal? Né. Então se for, vai precisar organizar agora. Qual será a função de cada integrante do grupo?

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Quanto tempo a apresentação irá durar? Certo? Vão preencher isso aqui. Eu trouxe o computador pra que o grupo possa pesquisar mais informações, certo? O grupo de Emily, que já tá mais organizado, né, pode juntar. Certo? Botem as cadeirinhas assim ó, uma de frente pra outra.

[...]

Nesse momento a professora passou de grupo em grupo fazendo orientação dos grupos sobre os temas, a preparação da reportagem.... (como havia muito barulho e a professora fala muito baixo, o gravador não capturou as conversas)

(PROFESSORA 2, AULA 12)

Não foi possível registrar todo diálogo porque havia muito barulho causado por várias equipes no momento em que estavam elaborando o roteiro. Todavia, ao analisar alguns trechos da orientação da professora, podemos concluir que houve intenso diálogo sobre a função do roteiro na apresentação do jornal falado. Algumas questões foram levantadas e anotadas no caderno de anotações de observação, tais como: “É pra escrever o que vamos falar, tia?”; “Vou poder olhar quando estiver apresentando?”. A professora fez reflexões pertinentes sobre as questões e sobre os elementos que não poderiam deixar de faltar no roteiro para que a produção do jornal falado alcançasse êxito, porém não houve reflexão mais sistemática sobre o conteúdo presente no roteiro e sua relação com a oralidade de forma mais explícita.

Dando continuidade à discussão dos dados da pesquisa, a seguir trataremos de outra dimensão do trabalho com oralidade: Reflexões sobre práticas sociais de uso da oralidade e sobre gêneros orais.

6.3.4. Reflexões sobre práticas sociais de uso da oralidade e sobre gêneros orais na Política de Ensino da Rede Municipal do Recife e na prática das professoras

O ensino da oralidade e da produção e compreensão de textos orais requer um trabalho de reflexão sobre as práticas discursivas e o uso dos gêneros textuais orais. Nesse sentido, é importante que os estudantes reconheçam os eventos linguísticos e os gêneros mais adequados ou não a cada um deles (MARCUSCHI, 2008).

A esse respeito, Schneuwly (2004, p. 114) afirma que “aprender uma língua é aprender a se comunicar”. Diante desse pressuposto, o autor aponta alguns princípios para o ensino da língua materna, especificamente para o francês, mas que podem ser transferidos ao ensino da língua portuguesa facilmente. Tais princípios colaboram para o domínio da produção de linguagem. São eles:

- levar os alunos a conhecer e dominar sua língua, nas situações as mais diversas, inclusive em situações escolares; para chegar a cumprir esse objetivo:
- desenvolver, nos alunos, uma relação consciente e voluntária com seu próprio comportamento linguístico, fornecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar sua capacidade de escrever e falar; e
- construir com os alunos uma representação das atividades de escrita e de fala, em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração.

Esses princípios têm relação com o objetivo de preparar o estudante para as situações de interação verbal que irão se deparar ao longo da vida, considerando que, para isso, a tomada de consciência de aspectos relativos às práticas sociais e aos gêneros colabora para as aprendizagens acerca da produção e compreensão de textos orais e escritos.

Bueno (2009) corrobora essa ideia, afirmando que

Do ponto de vista da aprendizagem, o gênero pode ser considerado como uma **megaferramenta que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes**. Contudo, é necessário lembrar que, ao entrar na escola e tornar-se um objeto de ensino, o gênero sofre uma modificação, ao menos parcial, para atender aos objetivos didáticos como a simplificação no tratamento do gênero, ênfase em certas dimensões etc. (BUENO, IBIDEM, p. 12)

Tal posição requer análise aprofundada acerca do papel da escola e do currículo, dado que, tal como apontado por Bakhtin (1952-53 apud BUNZEN e FISCHER, 2018, p.13), os gêneros permeiam nossas interações, contudo, podemos ter contato com eles sem ao menos

suspeitar que eles existem. Bunzen e Fischer (2018) salientam que os gêneros são apropriados quase que da mesma maneira que a língua materna e são utilizados diariamente, sem reflexão sobre suas características e/ou aspectos estruturais, assim como ocorre com a linguagem materna adquirida desde o nascimento até os dias em que são demandados os estudos gramaticais. Entretanto, apesar de vários gêneros serem apropriados de forma espontânea e acompanhados de pouca reflexão, outros, sobretudo os mais formais, exigem planejamento a partir de conhecimentos sobre as práticas de linguagem e sobre os recursos disponíveis para sua produção. Consequentemente, os estudantes precisam construir habilidades de escolha do gênero, dos elementos necessários para sua construção e, ainda, possibilidades de variações ou mudanças de atributos comuns ao gênero.

Bunzen e Fischer (2018) destacam ainda que os usos que fazemos dos gêneros são inúmeros, plásticos e dinâmicos, sendo determinados a partir de diversos fatores presentes nas situações de interação, tais como: o contexto sócio-histórico e cultural, lugares e grau de formalidade presentes no local, o papel e lugar social que ocupamos e, os instrumentos utilizados. A tomada de consciência acerca desses fatores e de suas implicações para a produção e compreensão de textos orais potencializa as estratégias a serem adotadas para dar conta de diferentes finalidades.

Nesse sentido, Marcuschi (2008) assevera que é preciso compreender que existem gêneros mais adequados a um evento que outros, por exemplo, são mobilizados gêneros diferentes para um evento de jogo de futebol, um congresso acadêmico ou uma sessão do Congresso Nacional. Consequentemente, é importante desenvolver situações didáticas em que os estudantes identifiquem com clareza qual é a atividade comunicativa e quais gêneros orais podem ser utilizados, assim como os elementos necessários para sua construção e, ainda, possibilidades de variações ou mudanças de gênero/elementos.

Corroborando, Schneuwly (2004, p. 115) ressalta que é preciso ter consciência de que não há “um ‘saber falar’ em geral, capacidades orais independentes das situações e das condições de comunicação que se atualizam” (SCHNEUWLY, 2004, p. 115). Para o autor, é necessário que haja um o ensino que promova a reflexão sobre as características dos gêneros.

Logo, o ensino da língua deve levar em consideração o trabalho sistemático e complexo de reflexão sobre os textos orais e os gêneros mobilizados para a produção. Além disso, Schneuwly (2004, p. 114) alerta que tal ensino deve manter uma “relação mais dialética entre o oral e o escrito”. Isto implica num trabalho que considere a multiplicidade do oral, além das suas relações com a escrita nas práticas diversas de uso da língua na sociedade. Assim, é preciso

considerar as práticas sociais de uso da língua que se materializam através dos gêneros no processo de ensino e aprendizagem (SCHNEUWLY, 2004).

Dito em outras palavras, transformar o oral em objeto de ensino requer retirá-lo do campo abstrato da língua, tornando-o ensinável, ou seja, desenvolver um ensino que vá ao “encontro das representações de linguagem dos aprendizes e corresponder a modos sociais e socialmente reconhecidos de apreensão dos fenômenos de linguagem, que não sejam tão abstratos a ponto de se tornarem inacessíveis à atividade consciente” (SCHNEUWLY, 2004, p. 115). Sendo assim, para o autor, os gêneros textuais se configuram como entrada para o desenvolvimento de tal ensino. Isso, porque atendem aos critérios definidos para a efetivação do ensino a partir da concepção aqui delineada, ou seja, os gêneros são: “complexos e heterogêneos; produtos sócio-históricos, definíveis empiricamente, bem como instrumentos semióticos para a ação de linguagem” (SCHNEUWLY, 2004, p. 116).

Desse modo, é de suma importância que a escola reconheça os gêneros textuais orais como objetos de ensino da língua portuguesa, delimitando, assim, os conteúdos de ensino que devem ser ensinados em cada ano, visto que “a apropriação desses instrumentos colabora para a construção de novos saberes, que torna possíveis novas ações e que as orienta” (SCHNEUWLY, 2004, p. 116).

Nesse caminho, a escola tem cada vez mais ocupado o papel de formadora de sujeitos participantes ativos em situações sociais de uso da língua, seja na modalidade falada ou escrita. Especificamente, se tratando do eixo oral, há um consenso entre pesquisadores (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 1996;2001, 2005, etc.; LEAL, BRANDÃO e LIMA, 2012; SOUZA, 2015; MAGALHÃES, 2020, etc.) de que a escola deve priorizar o ensino da oralidade, a partir das práticas sociais com os gêneros orais, focado não só nos usos rotineiros da língua, mas privilegiando o ensino dos gêneros mais institucionais, que exigem maior regulação, planejamento e monitoramento e, conseqüentemente, reflexão sobre as práticas de linguagem que os mobilizam.

Marcuschi (2001, p. 25) destaca que a oralidade é a “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”. Magalhães (2020) complementa que, compreendendo que a fala se materializa nas práticas sociais, torna-se essencial que a escola desenvolva atividades com os gêneros textuais em situações representativas dos contextos reais de interação. Nesse sentido, a escola torna-se responsável por levar os estudantes “a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para

os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores” (DOLZ, SCHNEWULY e HALLER 2004, p. 147).

Assim sendo, a escola transforma-se, de acordo com a denominação de Maciel, Negreiros e Magalhães (2020), em agência do oral, ou dos orais, considerando as multifacetadas desse objeto de ensino, haja vista suas inúmeras dimensões e sua relação com os demais eixos de ensino, bem como os diferentes conhecimentos linguísticos demandados no âmbito das linguagens.

Ante o exposto, consideramos que essa dimensão do ensino – Reflexão - se dá através de dois aspectos diferentes, que chamamos aqui de subdimensões: (1) reflexões sobre práticas sociais do uso da oralidade e sobre as características dos gêneros orais; e (2) análise de textos orais quanto a questões linguísticas, extralinguísticas (extratextuais), paralinguísticas (prosódicas) e cinésicas (gestuais).

6.3.4.1. Reflexões sobre práticas sociais do uso da oralidade e sobre as características dos gêneros orais

A primeira microdimensão considera o trabalho de reflexão sobre as práticas sociais de uso da oralidade e a finalidade dos gêneros que circulam nessas práticas, considerando situações nas quais os estudantes são levados a refletir sobre diferentes modos de interação orais que estão presentes nas situações comunicativas, sejam elas as mais formais e institucionais ou mais informais presentes em situações cotidianas. Para isso, nota-se que há um destaque para o papel do gênero nesse processo, isto é, sobre o gênero como instrumento sociodiscursivo da comunicação verbal.

Marcuschi (1996, p. 04), apoiado em Koch (1992), assevera que é necessário “considerar o tratamento da oralidade em sala de aula como um ponto de partida para reflexões mais aprofundadas sobre a língua e seu funcionamento de um modo geral (cf. Koch, 1992)”. Ou seja, o funcionamento da língua se dá nos processos interativos, de modo que é nesses processos que a reflexão se torna possível. Nesse sentido, os gêneros textuais assumem papel de extrema relevância no ensino da Língua Portuguesa voltado para

a ampliação de capacidades para a interação pela linguagem, a reflexão sobre a língua e os usos sociais da leitura, da escrita e da oralidade, sustentados pelas práticas de análise/reflexão linguística (MAGALHÃES, 2020, p.73)

Bueno (2009) também assevera que o gênero se torna um importante instrumento de inserção e participação na vida em sociedade, sendo essencial para formação cidadã a reflexão sobre as relações que se dão nesses diferentes espaços de participação social, pois, como é discutido por Bunzen e Fischer (2018, p. 17), é preciso entender que, antes de qualquer coisa, ele precisa ser compreendido como um fenômeno de interação social, artefato de inserção e participação na cultura e na sociedade. Nessa perspectiva, alguns autores defendem princípios pedagógicos necessários ao seu ensino, destacando-se:

- (i) “o conhecimento de suas funções, de seus usos e de seu poder sociopolítico e o próprio uso aos estudantes que não têm acesso à diversidade de gêneros que circulam na sociedade, justamente por não participarem de grupos sociais hegemônicos (HICKS, 1997)” (REINALDO e BEZERRA, 2012, p. 78 *apud* BUNZEN e FISCHER, 2018, p. 18);
- (ii) “a capacidade do aluno de falar sobre gêneros, de reconhecer seu desempenho e o dos demais enquanto produtores de textos, fundamentados em gêneros, e de refletir sobre o papel desses gêneros na sociedade” (REINALDO e BEZERRA, 2012, p. 79 *apud* BUNZEN e FISCHER, 2018, p. 18).

Desse modo, o ensino dos gêneros discursivos na escola deve incluir reflexões sobre diferentes dimensões das práticas sociais em que a oralidade ocorre e sobre aspectos constitutivos dos gêneros. Os PCNs (1998) asseveram que o ensino da língua deve transfigurar o estudante em usuário autônomo da língua, que domina os diferentes gêneros e habilidades para utilizá-los de acordo com a necessidade de funcionamento, seja na posição de produtor ou interlocutor do enunciado, e, portanto, capaz de se comunicar em qualquer contexto que seja inserido na sua vida em sociedade.

Bronckart (1999) afirma que as ações comunicativas que se dão por meio dos gêneros requerem do agente produtor diferentes decisões que ele precisa estar preparado para realizar. A escola é uma das agências responsáveis por essa preparação. A esse respeito Bueno (2009) afirma que

Do ponto de vista da aprendizagem, o gênero pode ser considerado como uma **megaFerramenta que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes**. Contudo, é necessário lembrar que, ao entrar na escola e tornar-se um objeto de ensino, o gênero sofre uma modificação, ao menos parcial, para atender aos objetivos didáticos como a simplificação no tratamento do gênero, ênfase em certas dimensões etc. (BUENO, IBIDEM, p. 12)

Dito isso, convém ressaltar, assim como a referida autora fez, que ao entrar na escola os gêneros sofrem variações, pois não estão em um ambiente e contexto frequente de produção.

Portanto, é preciso elaborar estratégias para que sua didatização seja realizada de maneira que não se perca de vista elementos essenciais para o estudo do gênero, tais como: enunciador, destinatário, finalidade ou objetivo, e lugar social. Tais elementos permitem a representação do cenário que demanda a escolha de determinado gênero.

Nessa acepção, os gêneros atuam como objetos de interação social e, ao mesmo tempo, objeto de aprendizagem, uma vez que sua produção, seja ela em situação autêntica de outras esferas sociais ou adaptada para a prática escolar, permite refletir sobre suas características, assim como sobre as situações de uso adequadas e os elementos necessários para sua construção.

Nesse caminho, o gênero na escola será sempre uma variação do gênero de referência. Devido a isso, é necessário adotar estratégias eficazes para estudá-lo e transformá-lo em objeto de ensino (BUENO, IBIDEM, p. 12), tendo em mente algumas questões. Primeiro, que os gêneros pertencem a esferas comunicativas, logo, possuem formas relativamente estáveis (BAKHTIN *apud* SCHNEUWLY, 2004), sendo assim, possibilitam a fixação de diversos elementos pertencentes às práticas de linguagem e posterior uso e adequação em quaisquer situações de fala, atuando como “um modelo comum, uma representação integrante que determina um horizonte de expectativas para o ouvinte / leitor e um modelo a ser seguido ou transgredido pelo falante/autor” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 160 *apud* BUENO, 2009, p. 11). Consequentemente, apesar do pertencimento a uma esfera de comunicação, sua escolha não está condicionada apenas à seleção de um modelo dentro de determinado “grupo”, mas ao conteúdo temático que precisa obedecer, aos interlocutores e às preferências do autor no dado momento, por exemplo (BUENO, 2009).

Desse modo, os gêneros funcionam como ponto de partida para os estudantes. Em um ensino reflexivo, podem ser evidenciados formatos concretos dos enunciados, constituídos por características específicas, possíveis de serem reconhecidas. Ou seja, a partir de um trabalho reflexivo sobre as condições sociais de produção e compreensão de textos, os alunos podem construir bases sólidas para análise de elementos da linguagem necessários para as próximas práticas linguísticas.

Assim, o ensino dos gêneros orais na escola deve ter por premissa “levar os alunos das formas de produção oral autorreguladas, cotidianas e imediatas a outras, mais definidas no exterior, mais formais e mediadas” (SCHNEUWLY, 2004, p. 121), considerando que

As formas cotidianas de produção oral funcionam, em especial nas crianças, principalmente na forma de reação imediata à palavra dos interlocutores

presentes; a gestão da palavra é, portanto, coletiva; a palavra do outro constitui o ponto de partida da palavra própria. [...] Tudo isso pressupõe o domínio de instrumentos semióticos complexos, que podem ser aqueles das formas cotidianas, mas utilizados de outra maneira, ou podem ser específicos, ligados às formas institucionais de comunicação oral (SCHNEUWLY, 2004, p. 121).

Marcuschi (2011) também indica que o trabalho em sala de aula deve partir dos gêneros que os alunos já se apropriaram em casa, pois estes também são demandados em diversas situações do cotidiano e, só então, seguir para os gêneros mais institucionais, ampliando o repertório linguístico dos estudantes. Nesse caminho, é importante para o trabalho com o oral que o professor realize esse ensino através de situações de uso com finalidades comuns as que ocorrem fora da escola. No entanto, como Schneuwly (2004, p.123) aponta, nem sempre está ao alcance da escola a possibilidade de criar situações de interação em outros espaços sociais. Desse modo, os autores referidos apontam como alternativa a ficcionalização dos gêneros, isto é, propõem que a escola crie situações hipotéticas de produção do gênero, simulando situações comuns em diferentes esferas sociais, como o exemplo do júri simulado.

Segundo os autores (op.cit.), atividades como estas favorecem a aprendizagem dos modelos textuais dispostos socialmente, haja vista que os estudantes estão em processo constante de escuta e produção desses modelos, formulando hipóteses e identificando os elementos linguísticos e extra linguísticos para produção do gênero e, portanto, tornando-se capazes de mobilizá-lo em situações fora da escola, quando forem demandados. Nesses casos, é necessário que haja reflexões sobre a situação específica em que os textos estão sendo gerados, mas também sobre as situações em que o gênero circula fora da escola, estabelecendo-se os aspectos comuns e os específicos.

Schneuwly (2004, p. 146) também defende, ao tratar do ensino, que a escola precisa concentrar seu ensino nos gêneros da “comunicação pública formal”, considerando tanto os que estão à disposição da aprendizagem escolar da língua (gêneros como: exposição oral e relatos de experiência, por exemplo) como os que estão a serviço da vida pública (como o debate, negociação e teatro, por exemplo). Isso porque,

Os gêneros formais público constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las. São em grande parte, predefinidos, “pré-codificados” por convenções que os regulam e que definem seu sentido institucional (SCHNEUWLY, 2004, p. 147).

Dolz e Schneuwly (2004, p. 149) afirmam que no trabalho com os gêneros mais formais é necessário que a escola considere alguns pontos que são determinantes:

- 1- Diferentes gêneros apresentam características diversas;
- 2- Há especificidades no contexto de produção;
- 3- Há diferentes finalidades comunicativas;
- 4- Os elementos linguísticos e extralinguísticos envolvidos são diversos.

Nesta pesquisa, assumimos a posição de que no ensino é necessário contemplar objetivos relativos às habilidades e competências do oral através dos gêneros orais, adotando tanto os gêneros menos monitorados quanto os mais monitorados, compreendendo, como já apontamos, que os gêneros públicos e formais apresentam maior grau de complexidade para produção e compreensão e, nesse caso, exigem maior reflexão. Assim, defendemos que a problematização sobre as situações de produção específicas que estão sendo vivenciadas pelos estudantes é central para o desenvolvimento da autonomia e participação crítica nas diferentes esferas sociais, assim como a reflexão sobre as práticas sociais de maneira geral também colabora para tal desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, apresentamos essa dimensão dissociada da produção e compreensão de textos orais, por acreditarmos que além da didatização dos gêneros, diante de tudo que foi discutido até aqui, é necessário um olhar minucioso para a reflexão sobre os gêneros nas práticas sociais de uso da língua. No entanto, temos clareza de que, em muitas situações, a reflexão sobre aspectos interativos ocorre nos momentos em que os estudantes precisam produzir os textos.

Portanto, partindo da premissa de que a escola deve propor situações nas quais os estudantes reflitam sobre o papel do gênero oral nas práticas sociais, buscamos identificar como as reflexões quanto ao uso dos gêneros orais nas práticas sociais, desde os gêneros mais cotidianos, como uma conversa, relato de experiência pessoal, recado ou aviso, que exigem pouco planejamento e regulação durante a produção, até os gêneros mais formais, como assembleia, palestra, notícia ou reportagem, que demandam maior monitoramento, regulação e planejamento, foram abordadas na política de ensino da rede e nas aulas observadas das professoras. Esclarecemos que, nas análises, consideramos que a reflexão sobre as práticas de linguagem e características dos gêneros englobam a análise da situação comunicativa quanto ao conteúdo temático, forma composicional, estilo e parâmetros de interação (finalidade, interlocutores, lugar de interação, modos de veiculação dos textos).

Iniciaremos refletindo sobre o tratamento dado pelo documento curricular analisado. O quadro abaixo apresenta os dados encontrados por ano:

Quadro 23: Reflexões sobre práticas sociais do uso da oralidade e características dos gêneros orais na Política Municipal de Ensino do Recife

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PARA REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS SOCIAIS DE USO DA ORALIDADE E SOBRE OS GÊNEROS ORAIS						
1º ANO	Participar de rodas de conversa, compartilham do fatos do cotidiano, da família e da escola, aprimorando atitudes de respeito aos turnos de fala	Compreender e produzir textos, destinados à organização do convívio social				
2º ANO	Expressar oralmente as impressões sobre o conteúdo do texto publicitário	Compreender e produzir textos, destinados à organização do convívio social	Identificar o assunto e os papéis dos interlocutores em uma entrevista	Discutir o conteúdo de notícias lidas em voz alta pelo(a) professor(a), identificando: o que aconteceu, com quem, onde, como, quando e quais as consequências	Analisar, em textos orais veiculados na TV ou na rádio, elementos implícitos, como humor, intencionalidade e sentido	Compartilhar experiências com o grupo, ampliando o interesse pelos fatos ocorridos na rua e na comunidade onde mora, aprimorando atitudes de respeito aos turnos de fala
3º ANO	Realizar intervenções coerentes com o tema tratado, respeitando os turnos de fala e identificando os papéis dos interlocutores	Ouvir e participar de peças teatrais infantis, reconhecendo os interlocutores e respeitando os turnos de fala	Escutar textos expositivos orais em situação de formalidade, reconhecendo as normas que regem a atuação de interlocutores	Discutir o conteúdo de notícias, identificando: o que aconteceu, com quem, onde, como, quando e quais as consequências		
4º ANO		Escutar textos expositivos em situação de maior formalidade	Reconhecer as normas que regem a atuação de interlocutores de uma		Analisar, em textos orais veiculados na TV ou na rádio, elementos implícitos, como humor,	

			produção textual oral		intencionalidade e sentido	
5º ANO		Escutar textos expositivos em situação de maior formalidade.	Reconhecer as normas que regem a atuação de interlocutores de uma produção textual oral	Reproduzir oralmente o conteúdo de notícias, identificando: o que aconteceu, com quem, onde, como, quando e quais as consequências.	Analisar, em textos orais veiculados na TV ou na rádio, elementos implícitos, finalidade e objetivo comunicativo.	

Fonte: Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (RECIFE, 2015, p. 264 - 279)

O quadro acima mostra que houve menção de 19 objetivos de aprendizagem, para os anos de 1 a 5, que de alguma forma recomenda a análise da situação comunicativa, refletindo sobre o conteúdo temático e/ou a forma composicional e/ ou estilo e/ou parâmetros da interlocução (finalidade, interlocutores, espaço de interação, meio de veiculação do texto), ressaltamos que alguns outros objetivos podem induzir esse tipo de reflexão, porém, não explicitam a reflexão sobre os gêneros orais e seus usos em práticas sociais, por esse motivo, não elencamos para essa microdimensão.

Destacamos também que para todos os anos contemplados, as proposições se organizaram em torno dos gêneros notícia e de textos que circulam na tv e no rádio (textos jornalísticos e publicitários), entrevista e textos expositivos orais. Além disso, constatamos que os objetivos de aprendizagem foram organizados em torno da reflexão sobre as situações de comunicação oral e dos diferentes elementos discursivos dos gêneros, e de forma progressiva em alguns anos.

Sendo assim, os objetivos foram estabelecidos em torno de quatro categorias mais específicas de maneira progressiva tanto dentro dos anos quanto de um ano para outro:

- (1) Reflexão sobre o assunto principal do texto;
- (2) Reflexão sobre as normas que regem a produção dos gêneros elencados (assunto, local de produção, interlocutor e intencionalidade);
- (3) Reflexão sobre os elementos implícitos no texto (humor, intencionalidade e sentido) e
- (4) Reflexão sobre a escuta e o uso dos gêneros orais em situações diversas sem apresentar elementos para análise.

Nesse caso, identificamos que a categoria (1) foi contemplada pelos anos 2, 3 e 5; os anos 2, 3, 4 e 5 apresentaram reflexões sobre as normas que regem a produção de um gênero oral, contemplando a categoria (2); já os anos 2, 4 e 5 refletiram sobre os elementos implícitos

no texto, contemplando a categoria 3; por fim, os anos 1 e 2 apresentaram objetivos de uso dos gêneros em situações específicas de produção, sem detalhar os elementos que seriam utilizados, abordando então a categoria (4).

Conjuntamente, identificamos progressão nas sugestões de trabalho com os gêneros. Tais reflexões foram propostas de seis maneiras:

- i) Discussão de conteúdo a partir da leitura em voz alta realizada pela professora;
- ii) Discussão de conteúdos (sem mencionar quem faria a leitura ou a fonte de escuta);
- iii) Reprodução oral seguida da reflexão sobre os conteúdos;
- iv) Escuta e análise de elementos presentes em textos orais;
- v) Produção de textos de acordo com o contexto;
- vi) Reconhecimento de normas em uma produção textual oral, sem mencionar o autor da produção.

Em tais casos, identificamos que a progressão de ensino foi contemplada nos objetivos de aprendizagem da seguinte forma: o ano 2 apresentou objetivos de uso da oralidade para discussão de conteúdo, buscando a reflexão a partir da leitura da professora, conforme indica a categoria (i); o ano 3 indicou a discussão sobre o conteúdo sem mencionar quem faria a leitura ou a fonte de escuta, indicando um possível protagonismo do estudante, atendendo à categoria (ii); e o ano 5 orientou a reprodução acompanhada da reflexão sobre o conteúdo, com evidente protagonismo do estudante, presente na categoria (iii).

Os demais objetivos apresentaram progressão nos elementos para aprendizagem, conforme aponta a distribuição a seguir: a categoria (iv) foi contemplada nos anos 2, 3, 4 e 5, nos quais é indicada a escuta e análise de diferentes elementos presentes nos gêneros; a categoria (v) indicou a produção de texto de acordo com o contexto, sendo contemplada pelos anos 1, 2 e 3, apresentando progressão entre os anos 2 e 3; E a categoria (vi) que indica o reconhecimento de normas de produção de um texto oral, sem apresentar quem seria o autor da produção, foi contemplada nos anos 2, 3, 4 e 5, apresentando progressão apenas entre os anos 2 e 3. Conforme detalhamos adiante.

Dessa forma, de maneira progressiva entre os anos, foi possível notar que o documento curricular iniciou as reflexões sobre o uso dos gêneros a partir do assunto do texto, entretanto por meio da leitura do professor, no ano 2, de acordo com os objetivos de aprendizagem abaixo:

Discutir o conteúdo de notícias lidas em voz alta pelo(a) professor(a), identificando: o que aconteceu, com quem, onde, como, quando e quais as consequências (RECIFE, 2015, p. 266).

Para esse objetivo, o documento não apontou conteúdos de ensino dentro do quadro do ano 2, que orientassem a reflexão sobre o uso desse gênero na prática social indicada, haja vista que os gêneros notícia e reportagem aparecem em um conteúdo, no entanto, os elementos de ensino são outros:

Notícia, reportagem: sequência lógicotemporal dos fatos e temática (RECIFE, 2015, p. 266).

As categorias (ii e iii) elencaram os objetivos de aprendizagem voltados para o uso dos gêneros orais para discussão de um assunto presente no texto, a título de exemplo, indicamos o objetivo abaixo mencionado para o 3º, que demonstra progressão do ano 2, tendo em vista que não requer a mediação da professora pela leitura e, ainda, o 5º ano que progressivamente solicita aos estudantes a reprodução do conteúdo, exigindo maior preparo dos estudantes na análise e reprodução do gênero, vejamos:

Discutir o conteúdo de notícias, identificando: o que aconteceu, com quem, onde, como, quando e quais as consequências (RECIFE, 2015, p. 272).

Reproduzir oralmente o conteúdo de notícias, identificando: o que aconteceu, com quem, onde, como, quando e quais as consequências (RECIFE, 2015, p. 278).

Para esse objetivo identificamos o conteúdo de ensino abaixo, que abarca saberes referentes ao conteúdo do gênero indicado, contudo, semelhante ao ano 2, o conteúdo de ensino indicado para o trabalho com o gênero notícia não contribui para a reflexão sobre seus usos sociais:

Notícia, reportagem: tema, sequência lógicotemporal dos fatos, elementos textuais constitutivos do meio de comunicação (RECIFE, 2015, p. 272).

Em relação a categoria (iv), a proposta curricular propôs objetivos de aprendizagem que indicam a reflexão sobre os elementos implícitos no texto, nos anos 2, 4 e 5, apresentando progressão apenas entre o ano 4 e 5, tendo este último mais um elemento acrescentado. Para exemplo, apresentamos os objetivos referenciados:

Analisar, em textos orais veiculados na TV ou na rádio, elementos implícitos, como humor, intencionalidade e sentido;

Analisar, em textos orais veiculados na TV ou na rádio, elementos implícitos, finalidade e **objetivo comunicativo** (RECIFE, 2015, p. 275; 278).

Como é possível identificar através do grifo no objetivo (grifo nosso), o ano 5 apresentou mais um elemento para reflexão: o objetivo comunicativo dos gêneros midiáticos. Em relação a esse objetivo, identificamos um conteúdo de ensino que aborda o objetivo comunicativo como ponto de reflexão sobre o uso desses gêneros na sociedade.

O documento também apresentou conteúdos de ensino relacionados à reflexão sobre o uso dos gêneros notícia e reportagem nas práticas sociais e acrescentou, em progressão, o gênero documentário. Ressaltamos que entre o ano 4 e 5, assim como nos objetivos, entre os conteúdos de ensino sugeridos, houve progressão, como podemos verificar:

Notícia, reportagem, documentário: características do meio de comunicação, conteúdo e objetivo comunicativo.

Notícia, reportagem, documentário: características do suporte textual ou do meio de comunicação, sequência dos fatos, papéis dos interlocutores (RECIFE, 2015, p. 275; 278).

O trecho indica a progressão dos conteúdos, pois o documento inclui mais um conteúdo para o ensino e aprendizagem, os “elementos textuais constitutivos do meio de comunicação”. O trabalho favorece a reflexão sobre o papel dos interlocutores durante a produção de tais gêneros, embora apresente novamente ausência de conteúdos que possibilitem a reflexão sobre as práticas sociais, conforme aconteceu na categoria anterior.

Além desses, o documentou expôs objetivos de aprendizagem voltados para situações de maior formalidade, apenas para os anos 3, 4 e 5. Todos voltados para os textos expositivos, porém sem mencionar os gêneros que deveriam ser trabalhados, observem:

3º ano

Escutar textos expositivos orais em situação de formalidade, reconhecendo as normas que regem a atuação de interlocutores;

4º ano

Escutar textos expositivos em situação de maior formalidade;

5º ano

Escutar textos expositivos em situação de maior formalidade (RECIFE, 2015, p. 272-278).

O documento indicou três objetivos de aprendizagem que podem favorecer as reflexões sobre o uso dos gêneros, todavia, destacamos que os trechos relativos aos anos 4 e 5 apresentaram menor quantidade de informações do que ao ano 3, indicando apenas a escuta em maior formalidade, sem indicar possível reflexão sobre determinados elementos ou características presentes nos gêneros dessa esfera.

Como já mencionamos aqui, a falta de orientação didática detalhada nesse documento norteador deposita a responsabilidade de o professor de criar objetivos e situações didáticas de maneira mais solitária, sem suporte curricular. Embora os conteúdos de ensino que mantêm relação com esse objetivo tenham apresentado mais informações sobre os gêneros que podem ser trabalhos e os elementos que podem ser abordados, as informações expostas para as professoras ainda elucidam pouco direcionamento para o trabalho com esses textos, bem como pouca progressão em relação aos anos anteriores:

Ano 4

Palestra, seminário: estrutura e finalidade dos gêneros.

Relato de experiência pessoal, debate regrado: sustentação, refutação, tomada de posição, negociação, clareza, objetividade e coerência.
(RECIFE, 2015, p. 275).

Na parte de descrição dos conteúdos há reflexão sobre alguns elementos que caracterizam o gênero textual, entretanto, as indicações são insuficientes para refletir sobre os usos nas práticas de interação oral por meio desses gêneros. Nota-se, por exemplo, a inexistência de reflexões sobre o contexto de produção, o local, os interlocutores, etc., enfatizando apenas os elementos estruturantes desses gêneros e os elementos linguísticos necessários para construção do sentido.

Identificamos, ainda, um objetivo relacionado ao gênero teatro que pode favorecer reflexões pertinentes sobre o gênero:

Ouvir e participar de peças teatrais infantis, reconhecendo os interlocutores e respeitando os turnos de fala (RECIFE, 2015, p. 272).

Nesse caso, identificamos como orientação para esse objetivo de aprendizagem o seguinte conteúdo de ensino:

Textos do teatro infantil: linguagem do teatro, relação entre oralidade e escrita
(RECIFE, 2015, p. 272).

Como já mencionamos no capítulo referente à metodologia, os quadros não alinham objetivos e conteúdo de forma direta, então vamos fazendo as relações que identificamos entre eles. Nesse sentido, apesar de identificar um conteúdo com o mesmo gênero indicado no objetivo de aprendizagem, não encontramos aspectos relacionados à reflexão direta sobre o gênero e seus interlocutores, havendo uma reflexão essencial par sua produção: relações ente oralidade e escrita, entretanto, não alinhada com o objetivo dessa microdimensão.

A categoria (v) indica os objetivos relacionados à produção de textos de acordo com o contexto, concebida pelos anos 1, 2 e 3, apresentando progressão entre os três anos contemplados:

Ano 1

Participar de rodas de conversa, compartilhando fatos do cotidiano, da família e da escola, aprimorando atitudes de respeito aos turnos de fala.

Ano 2

Compartilhar experiências com o grupo, ampliando o interesse pelos fatos ocorridos na rua e na comunidade onde mora, aprimorando atitudes de respeito aos turnos de fala.

Ano 3

Realizar intervenções coerentes com o tema tratado, respeitando os turnos de fala e identificando os papéis dos interlocutores (RECIFE, 2015, p. 264-272).

A partir dos extratos, é possível notar que o contexto de produção é modificado de um ano para o outro, refletindo no uso do gênero de maneira mais complexa, isto é, exigindo novos elementos constitutivos do texto oral utilizado naquela situação comunicativa. No entanto, nos objetivos não foram apresentados gêneros e/ou aspectos mais específicos para a produção do texto, tendo a necessidade de uma clareza maior por parte do professor tanto sobre o eixo oral e suas dimensões quanto sobre o gênero indicado.

Da mesma forma, não identificamos com clareza conteúdos de ensino que possibilitassem esta aprendizagem. Observamos apenas o trato do gênero relato pessoal, sem haver progressão de conteúdos a serem ensinados entre os anos, expondo o mesmo conteúdo para todos os anos:

Relato de experiência pessoal: negociação de sentidos, adequação vocabular e coerência (RECIFE, 2015, p. 264-266).

A partir dos objetivos e conteúdos indicados, nota-se que a reflexão sobre as práticas sociais e a finalidade dos gêneros orais utilizados nelas não são explicitados nos objetivos e, principalmente, nos conteúdos de ensino apresentados, ou seja, o documento curricular não apresenta proposições de como desenvolver a reflexão sobre as práticas sociais e os gêneros envolvidos nelas na sala de aula, recaindo novamente sobre o professor a responsabilidade de propor essas reflexões de maneira significativa.

Por fim, o reconhecimento de normas que regem uma produção textual oral, sem mencionar o autor da produção, que figura a categoria (vi), foi identificado nos objetivos sugeridos para todos os anos, exceto o ano 1. O foco desses objetivos era a reflexão sobre o uso dos gêneros. Contudo, só foi percebida progressão entre os anos 2 e 3. Os anos 4 e 5 apresentaram o mesmo objetivo de aprendizagem, como os excertos indicam:

Ano 2

Identificar o assunto e os papéis dos interlocutores em uma entrevista;

Ano 3

Escutar textos expositivos orais em situação de formalidade, reconhecendo as normas que regem a atuação de interlocutores;

Anos 4 e 5

Reconhecer as normas que regem a atuação de interlocutores de uma produção textual oral. (RECIFE, 2015, p. 264-278).

Constata-se que na parte de objetivos aponta-se a reflexão sobre o modelo textual pertencente às situações mais formais, apresentando a necessidade de refletir sobre alguns elementos presentes nos textos relacionados a essas situações. Os conteúdos de ensino que se relacionaram com este objetivo citam os gêneros relato de experiência pessoal e debate regrado. Este último, como já falamos, apresenta maior grau de formalidade e necessidade de regulação da produção, vejamos as indicações:

Relato de experiência pessoal: negociação de sentidos, adequação vocabular e coerência.

Debate regrado: sustentação, refutação, tomada de posição, negociação de sentido, adequação vocabular e coerência.
(RECIFE, 2015, p. 272)

Como podemos ver, na parte de conteúdos de ensino há indicação de diferentes aspectos presentes nos gêneros elencados, favorecendo a reflexão sobre as características composicionais do gênero e do seu objetivo comunicativo. Todavia, não há, de forma clara,

quais saberes dentro desses elementos devem ser trabalhados nesse ano, dificultando a progressão de conhecimentos entre os anos, tendo em vista que o gênero e os conteúdos são semelhantes aos anos anteriores.

Em referência ao ano 4, assim como fizemos antes, indicaremos quais os objetivos de aprendizagem e conteúdos de ensino foram contemplados pelas docentes ou não nessa microdimensão.

Em relação às orientações dadas pelo documento, as professoras 1 e 2 não apresentaram, nas aulas observadas, reflexão sobre os usos dos gêneros expositivos e, embora tenham desenvolvido situações de produção dos gêneros relato de experiência pessoal e exposição oral em seminário, não estabeleceram reflexões sobre a função dos gêneros, finalidade, estrutura e demais conteúdos indicados pelo documento, que são pertinentes para que os estudantes se apropriem dos gêneros e dos usos que deverão fazer deles no seu convívio social. Ressaltamos que, em algumas situações, as professoras dão indícios de que houve alguma conversa sobre as características do gênero exposição oral em seminário, no entanto não temos dados para analisar se houve uma reflexão maior sobre a finalidade, interlocutores e demais elementos abordados durante a reflexão sobre os usos desses gêneros.

Diferentemente, as duas professoras realizaram atividades com o gênero debate em júri simulado, que apresenta elementos semelhantes aos apresentados pela proposta curricular para o debate regrado no conteúdo de ensino apresentado acima, e ainda mantém relação com o objetivo abaixo também indicado para esse ano:

Reconhecer as normas que regem a atuação de interlocutores de uma produção textual oral (RECIFE, 2015, p. 275).

O objetivo é bem genérico, deixando aberta a escolha dos gêneros e as normas que regem sua produção, logo, não observamos nenhum conteúdo que possa ser diretamente ligado a ele, podendo ser relacionado a qualquer dos conteúdos apresentados.

Ressalvamos que os objetivos de aprendizagem são amplos demais e não trazem clareza para a abordagem no trabalho em sala de aula. Tal condição colabora para que o trabalho com esses gêneros seja feito de maneira menos complexa, sem o estabelecimento das reflexões necessárias para a construção das habilidades imprescindíveis para o uso social dos gêneros pertencentes à modalidade falada da língua.

Do mesmo modo, destacamos que há uma ausência de objetivos que contemplem situações comunicativas de participação em usos dos gêneros orais miméticas às praticadas em esferas sociais não escolares, o que inviabiliza a construção das competências discursivas importantes para um usuário da língua.

Em relação aos gêneros abordados por essa dimensão, foram observados tanto nos objetivos de aprendizagem, quanto nos conteúdos de ensino, os seguintes gêneros: notícias, textos veiculados na tv e no rádio (notícias, reportagens e propagandas), entrevistas e textos expositivos orais (palestras, seminários, relatos de experiência e debate). Além desses, apenas na parte de conteúdos de ensino foram contemplados os gêneros poéticos (poema, canção popular, cantiga de roda, parlenda, trava-língua e adivinha).

Classificamos em três principais categorias de gêneros, os dados encontrados: 1- Textos jornalísticos, publicitários e informativos; 2- textos expositivos orais; 3- gêneros poéticos.

A categoria 1 que contempla os gêneros: entrevista, notícia, reportagem, documentário e propaganda foi contemplada nos anos 2, 3, 4 e 5; no entanto, destacamos que o gênero documentário esteve presente apenas no 4º ano e, o gênero entrevista, apenas no 3º ano.

A categoria 2 que contempla os gêneros relatos de experiência pessoal, debate regrado, palestra e seminário foi contemplada nos anos 2, 3 e 4. Contudo, o gênero relato só foi contemplado nos anos 2 e 3; o gênero debate regrado apareceu apenas no 3º ano e os gêneros palestra e seminário, apenas no 4º ano.

Já a categoria 3 que engloba os gêneros poema, canção popular, cantiga de roda, parlenda, trava-língua e adivinha, foi mencionada apenas no 4º ano.

Embora o documento curricular faça referência a gêneros e seus elementos discursivos pertinentes para a condução de reflexões sobre as práticas sociais de usos da oralidade e dos gêneros orais, para 4 anos dos 5 analisados, cabe refletir sobre três pontos: a) os gêneros não são abordados em todos os anos, pois o 5º ano, por exemplo, apresenta apenas o gênero notícia como conteúdo a ser abordado; b) não se contempla também a variedade de gêneros orais que podem ser discutidos dentro dessa microdimensão; c) não recomendou outros aspectos que são importantes para o trabalho com a reflexão sobre as práticas sociais de uso da oralidade e dos gêneros orais.

Consideramos que apesar da ausência dos elementos que pertencem aos gêneros citados e de como se daria essa reflexão sobre os modelos indicados e sua adequação à situação comunicativa, de um modo geral, o documento faz sugestões importantes sobre situações de ensino da oralidade através dos gêneros orais e de práticas de letramento, pois características

importantes dos gêneros foram mencionadas, o que permite reflexões indispensáveis sobre esses modelos e sobre sua adequação à situação comunicativa (MARCUSCHI, 2001; LEAL e GOIS, 2012; MAGALHÃES, 2019).

A partir disso, passemos agora a análise da abordagem das duas professoras, o quadro a seguir apresenta a frequência dessa dimensão nas aulas das professoras:

Quadro 24: Reflexões sobre práticas sociais do uso da oralidade e características dos gêneros orais nas aulas das professoras

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS SOCIAIS DE USO DA ORALIDADE E SOBRE GÊNEROS ORAIS NAS AULAS DAS PROFESSORAS		
BLOCOS DE AULAS	PROFESSORA 1	PROFESSORA 2
BLOCO 1	-----	1 AULA
BLOCO 2	2 AULAS	3 AULAS

Fonte: Autora (2022)

Conforme o quadro 24 indica, a professora 1 desenvolveu reflexões explícitas sobre as práticas de uso dos gêneros orais em duas aulas do segundo bloco de observações e a professora 2 abordou em uma aula no primeiro bloco e três aulas do segundo bloco de observações. Discorreremos sobre o tratamento dado nas aulas a seguir.

A professora 1 estabeleceu reflexões sobre as práticas sociais de uso dos gêneros orais de maneira mais enfática em duas aulas, nas quais trabalhou com o gênero debate de júri simulado, embora tenha trabalhado com diferentes gêneros orais com grande potencial para esse trabalho, como os gêneros: instruções de jogos, resenha de livro oral, exposição oral, debate, entrevista, regras de jogo.

O debate de júri simulado foi abordado nas aulas 11 e 12. As atividades faziam parte de uma sequência didática destinada ao ensino desse gênero. Durante a aula 11, observamos diferentes reflexões referentes a diferentes aspectos do gênero, como a forma composicional, e, principalmente, sobre as normas que regem a atuação dos interlocutores envolvidos na produção textual oral, de acordo com o que o objetivo de aprendizagem para o 4º ano indicado no documento curricular. A passagem abaixo exemplifica o que afirmamos:

P- Então vejam, vamos fazer o levantamento do que é um júri simulado pra gente tentar montar...o projeto, né? E apresentar. Agora a gente vai precisar de muita atenção porque sei que vocês já viram na televisão, é nos noticiários onde tem em novelas, né? Sempre tem alguém sendo julgado e uma quantidade de pessoas fazendo papel de júri onde elas todos se reúnem depois em uma sala a parte para decidir o que vai ser feito com o réu. O que é o réu?

Vários alunos - a pessoa que tá sendo acusada

P- A pessoa que está sendo acusada, né?

Alunos falam ao mesmo tempo

P- Bom, vamos ver aqui: O que é o júri simulado? O que é um júri? O que é o júri? Primeiro vamos saber o que é o júri. O que é?

Vários alunos - falam ao mesmo tempo.

A- Julga.

P- É o que? Que jura o que vai acontecer? Jura? Julgaaa... Ah entendi julga. Quem vai julgar algo, né?

A- Quem vai dizer o que vai acontecer...

P- E vai dizer se tá condenado ou não e o que é que vai ser feito a partir dali? Sim, mas é assim a gente chega, e julga e condena.

Vários alunos – não.

A- Tem a testemunha.

A- O juiz.

P- Então deixa eu ir colocando aqui: escutar...escutar os dois lados. Que dois lados são esses?

A- O do bem e o do mal

P- O do bem e o do mal?

Vários alunos - O da defesa.

Vários alunos – E o do júri.

P- Não. Então os dois lados, peraí, o lado de quem? O lado que acusa o lado da pessoa da vítima?!

A- Da vítima, tia!

P- Né isso? Então o lado, o lado da vítima e o lado do acusado, né? De quem cometeu o crime, né isso? (...) Então sempre vai ter uma vítima e vai ter o criminoso, certo? Bom, para se fazer um julgamento quem são as pessoas envolvidas? O que é que tem...

A- O júri.

P- Então vamos lá, vamos nomear: juiz.

Alunos falam ao mesmo tempo: A vítima, a testemunha...

P- Calma, primeiro vamos fazer certo.

Vários alunos – Advogado.

P- Advogados, né? Porque tem um advogado, aí, tem um advogado da língua e o advogado do criminoso, né isso? Advogados. Que mais?

A- Testemunha.

P- Testemunhas. O que mais?

A- Mas a vítima não já é a testemunha?

P- Oi? Não, a vítima não é a testemunha, testemunha é quem...

A- Viu.

P- Viu, quem estava...

A- Na hora.

P- Na hora, ou que conhece aquela pessoa, ou... não veja, ou esteve de alguma forma, ou conhece aquela pessoa e aí vai dar o depoimento dele, certo? Então testemunhas e tem as testemunhas dos dois lados, né? Que mais? Juiz, advogados, testemunhas, tem a vítima. Isso, tem as vítimas, mas aí a defesa entra aqui, né? Tem advogados, tem o criminoso (...) É... aí tem o que gente? E aquele que fica lá escrevendo? Como é o nome?

Vários alunos – Escritor.

P- Escritor não, escritor é quem escreve livro. escrivão. Escrivão. O escrivão vai anotando tudo, ele não pode deixar nada, passar nada. Tem também o promotor de acusação, tem também o de defesa, né? Tem o promotor, promotor e tem quem gente? Se a gente vai fazer um júri e vai ter quem?

Vários alunos - Pessoas.

P- Vai ter pessoas ali...

A- Família.

P- Não, família não, se eu sou da família eu vou defender quem? Meu irmão, meu pai, meu tio, meu avô, meu...não a família pode defender, pode... Pode acusar ou defender ou dar a opinião final?!

A- Se fosse assim soltava o filho na hora.

P- Né, se fosse assim?

Alunos falam ao mesmo tempo.

P- Pois é, então quem é que pode fazer parte do júri? (...) São pessoas, por exemplo, são pessoas que os juízes lá procuram analisar pessoas idôneas, que não tenham ficha suja, uma pessoa que cometeu crime pode fazer parte de um júri? Claro que não, né gente? Como é que eu já cometi crime e vou avaliar pessoa?! não pode (...).

[...]

P- Bom, sim gente, faltou aqui o júri, falta o júri, o júri são as pessoas que vão...

A- Escutar os dois lados e vai dizer o culpado.

P- Exatamente, vão escutar, depois é dado um tempo, eles vão se reunir, trocar as ideias, conferir as provas e chegar a uma decisão. E depois vem a palavra do juiz, onde ele vai ler... onde ele vai ler a sentença final, certo?! (...)

[...]

(PROFESSORA 1, AULA 11)

Ainda na aula 11, a professora estabeleceu reflexões importantes sobre o papel de cada um dos estudantes durante a produção do debate em júri simulado:

P- Levar a sério, fazer de conta que a gente vai ter que fazer de conta mesmo que tá é um julgamento porque a gente não vai colocar um porco na cadeia ou um lobo! O lobo na cadeia realmente verificar as provas, né? Então vamos lá, vamos aqui pro juiz. O juiz ele fica lá ouvindo, né? E ele pode, se um advogado tiver uma pergunta que não convém naquele momento ou tiver induzindo a uma resposta... O juiz pode dizer ao advogado ou o outro advogado pode reclamar e o juiz dizer não, parou ali, né? Precisa essa pergunta não, não convém. Então vamos precisar do juiz aqui...

A- Eu vou ser o juiz

P- Você vai ser o juiz? Então vamos lá! Ana Elaine, vai ser juiz, a juíza no caso, né?

A- Eu vou ser advogado, tia!

P- Agora, advogado tem que ser artilheiro. Advogado, advogado ele tem que ser bom na fala, ele tem que investigar direitinho, tem que ter as palavras certas no momento certo, tem que ser questionador, vai ter que pesquisar os dados nos livros e vai ter que mostrar as provas. Então por favor, não é: Eu quero! Não, não é assim.

A- Eu não vou nada...

P- Então aqui temos os advogados de defesa. No caso de defesa e de acusação, né? Promotor de defesa e de acusação, né?! então bora lá. Bora ver? (...) Você vai ser de quem? Do porquinho ou do lobo?

P- Certo. Você vai ser de quem, do porquinho ou do lobo?

A - Imagina eu sendo do lobo e tu dos porquinhos?!

P- Testemunhas, quem vai testemunhar a favor dos porquinhos e a favor do lobo?

[...]

A professora segue anotando quem vai assumir cada papel...

[...]

P- Bom....bom, a testemunha vai dizer se viu alguma coisa, se conhecia os três porquinhos, se conhecia o lobo, se viu alguma coisa diferente naquele dia...

P- Vamos pensar como vamos fazer, né?! Não criar mentiras, mas nós podemos fazer de uma forma que a gente, que a gente crie alguma coisa e aí a gente pode ter duas testemunhas ali para o lobo e duas testemunhas para os porquinhos.

Alunos falam ao mesmo tempo.

P- Camile, vai testemunhar a favor do lobo, aí a gente vai botar aqui Jamile, porque Camile eu vou botar para ser a vovó do lobo e Jamile vai ser também...quem mais eu posso colocar, quem lembra aí da história dos Três porquinhos quem mais aparece na história que a gente pode colocar como testemunha?

[...]

(PROFESSORA 1, AULA 11)

Já na aula 12, a professora apresentou diversos modelos de uso do debate de júri simulado, tanto por crianças produzindo na escola, quanto por adultos produzindo na universidade, para analisar os diferentes espaços nos quais este gênero circula e ainda, os elementos presentes na produção, resgatando os papéis de cada interlocutor e os diferentes elementos que cada um precisará lançar mão durante a produção oral. Apesar de não conter objetivos de aprendizagem referentes a essa situação didática no documento curricular¹⁰, a professora desenvolveu reflexões pertinentes sobre o gênero escolhido para determinada situação comunicativa e os elementos necessários para que ele seja efetivado, conforme mostra o excerto da aula:

Exibição do vídeo 1, professora vai estabelecendo análise paralela com os estudantes:

P- Vamos fazer o levantamento do Júri simulado. Pronto, esse júri simulado foi com uma turma do quarto ano, terceiro ano... é... e aí vocês fizeram... como manda as regras de um júri. Vocês vão prestar atenção à postura dos meninos, o comportamento dos meninos.... Então preste atenção como eles entram, como eles se comportam, como eles estão vestidos, como é apresentado o meliante, né? O que cometeu o ato falho e como advogados se comportam, de que forma eles defendem, se eles apresentam provas. Aí eu vou pedir que vocês prestem bem atenção aos detalhes, porque depois a gente vai se sentar e tentar organizar todo o diálogo que vai haver no júri, tá certo? Então ó, vou começar, tá? (...) Olha eles entrando aí ó aí faz o juramento... quem são esses?

A- As vítimas.

P- Não, só tem uma vítima.

Vários alunos - quem são esses, tia?

P- São os advogados. Tão vendo? Existe alguém que tem parentesco com os réus? Porque tem que ser imparcial, não pode ser parentesco nenhum. Aí eles fazem o juramento, prometem que falam a verdade, somente a verdade. Agora vai entrar o réu.

A- É três.

P- São três não, um réu, os outros dois são advogados. (...) Nesse caso quem vai falar é o escrivão, né? Vai relatar o crime. Aí o réu tá explicando como foi o acontecido e ele fica de cabeça baixa, né? (...). Tão vendo que o advogado vai ficar, o promotor de acusação vai ficar... tão vendo?! Aí veio os depoimentos das testemunhas. (...) Ó a testemunha, presta atenção! Olha aí, a promotora de acusação.... Agora essa promotora é....

A- Ela é braba!

P- Não, ela é... Ela é firme, ela tem uma postura mesmo de acusação! Aí, ali é a outra, olha, a de defesa. Mais uma testemunha e aí quantas forem necessárias... enquanto estiverem presentes lá. A de acusação vai lá e faz perguntas, perguntas pra poder incriminar. E o de defesa vai fazer perguntas para que possa defender, mostrar que não, que aquilo ali não foi daquela forma, né? Então, a gente vai ter que ter muito cuidado na hora de fazer as perguntas, certo? (...) Então ela vira para os jurados e diz o que ela deseja a ação que seja feita para o acusado aí vem a defesa, né? E vai dizer, ó essa de defesa é tão murchinha que eu acho que ninguém vai... Tão vendo como é importante você defender ou acusar com força, com

¹⁰ O documento curricular indica análise de textos veiculados na tv ou rádio, o debate em júri simulado pode até estar presente em um dos veículos, como foi o caso dos vídeos apresentados que circulam no YouTube, no entanto, normalmente ocorre em ambientes escolares.

vontade?! Pronto, aí agora o júri, os jurados vão decidir ó, aí dá um que eles chamam de recesso, aí dá um recesso para que eles se juntem e aí vai fazer a votação, né? Quem acha que deve ser preso ou se ele deve ficar livre, aí tem a urna onde coloca a resposta de cada um, né?! Aí o juiz vai ter um momento que vai pegar todas as os resultados dos jurados, ó, porque o juiz vai ler a sentença, né? E depois que o juiz lê a sentença, aí ele vai declarar se é culpado ou inocente. Agora é a palavra final do juiz. (...)

Agora eu vou apresentar um, um júri simulado da universidade pra gente ter uma, uma visão mais próxima do julgamento real, com adultos. (...) Bom, nós vimos a apresentação de dois vídeos, né? Um de alunos de terceiro ano do ensino fundamental e o outro de alunos de direito, né? Dando um aspecto mais real de um júri de um julgamento.

[...]

(PROFESSORA 1, AULA 12)

A partir do extrato acima, podemos identificar que a professora realizou uma reflexão sobre aspectos estruturais do gênero, bem como uma análise mais aprofundada sobre elementos¹¹ linguísticos, extralinguísticos, mas sempre estimulando reflexões sobre o assunto debatido, o local de produção, a função do gênero, a intencionalidade e o papel de cada interlocutor, assim como indica a política de ensino, porém, voltamos a dizer que o documento faz referência a essa análise apenas para os gêneros midiáticos.

Tal atividade está em consonância com o que Schneuwly (2004, p. 140) aponta como essencial para o ensino dos gêneros textuais na escola. De acordo com o autor, a transformação em objeto legítimo de ensino “exige, portanto, antes de tudo, um esclarecimento das práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nelas implicados”.

Concordamos com o autor e acreditamos que as reflexões sobre as práticas sociais de uso dos gêneros orais devem ser uma constante no trabalho de Língua Portuguesa, devem acontecer de forma regular e consciente, por parte do professor, conduzindo os estudantes, a partir das experiências, à construção de conhecimentos.

No que se refere à professora 2, observamos o ensino dessa microdimensão em três aulas (aula 04, 07 e 11), ainda que, assim como a professora 1, tenha trabalhado com gêneros favoráveis a essas reflexões em outras aulas, como: relato de opinião sobre filme, debate deliberativo, entrevista, seminário e exposição oral de maquete.

Uma situação didática na qual o debate ficou bastante evidente foi na aula 04 do primeiro bloco de aulas observadas. Nessa aula, a partir de uma situação real vivenciada pela escola com frequência: assembleia de professoras, e dos constantes questionamentos dos

¹¹ Elementos linguísticos, extralinguísticos e outros, serão analisados sob a ótica da segunda dimensão, abordada no tópico a seguir.

estudantes sobre essa prática social, a professora desenvolveu reflexões com os estudantes sobre o gênero, seu contexto social e sua função fora da escola, assim como as normas que regem a sua produção e os diferentes locais de uso e a atuação dos interlocutores. Apresentamos abaixo um trecho que corrobora tal afirmativa:

P- Ó gente, hoje eu quero conversar um pouquinho com vocês sobre um assunto, certo? E vocês sabem que quando eles estavam lá na frente um monte de aluno voltou, não foi? E a diretora que tava lá na frente. A diretora, aí ela disse o que? Que não ia ter aula, por quê?

A- Porque vai ter assembleia.

P- Então é justamente sobre isso que eu gostaria de conversar um pouquinho com vocês hoje. Olha, quem já ouviu falar sobre essa palavra além daqui da escola?

A- Eu, ontem...

P- Já? ouviu ontem aqui na escola? Assembleia, tem um nome muito comum de assembleia, é de quê?

Vários alunos - Assembleia de Deus.

A - Reunir.

P- Assembleia de Deus é o que?

A-Igreja.

P- É uma igreja, né?! Aí quer dizer, alguém falou sobre igreja, não foi? E Caíque falou uma coisa bem interessante que é reunir. Vocês acham que os professores, a maioria da nossa escola hoje foi pra igreja ou foi nesse sentido aqui de reunião?

Vários alunos - Reunir.

P- E reunir. Pra que? Pra orar?

A- Não, pra conversar!

P- E conversar sobre o quê?!

A- Conversar sobre o comportamento dos alunos...

P- Conversar sobre o comportamento dos alunos.

A- Como é que tá a sala de aula!

P- Como é que tá a sala de aula, como é que tá a escola.... Vocês acham que os professoras todos foram hoje por mais alguns motivos? Qual o motivo?

Alunos falam ao mesmo tempo.

P- Como vai ser o recreio, né? Só que essa assembleia de hoje dos professores, que é lá na Universidade Católica de Pernambuco. Ela...

A- A senhora não disse que não era de igreja?

P- Oi? Não, mas é o espaço que é uma universidade, entendeu? Essa aqui tem o sentido de Assembleia de Deus, porque é uma igreja evangélica. Mas, hoje o local da reunião dos professores foi na universidade católica, não é uma igreja não, é uma universidade uma escola assim de adultos, só que ela é administrada pela Igreja Católica, mas não é uma igreja, entendeu? É uma universidade! Eles vão pegar só o auditório. Só que essa reunião aqui, nesse sentido de assembleia aqui que Caique falou, de reunir, ela não é só para falar dos alunos, pra falar da sala de aula, tem um objetivo maior que é a campanha salarial, ou seja, o reajuste do salário que o Prefeito de Recife não quer dar. E aí, nessa assembleia, ou seja, nessa reunião que está acontecendo hoje, os professores vão tomar algumas decisões. O que que vocês acham que vai ser decidido hoje na assembleia? Primeiro, o que é uma assembleia, Leila?

A- (inaudível)

P- Uma reunião, vou até colocar aqui: uma reunião! Mas, essa reunião de hoje tem o objetivo de quê?

A- Do salário da gente, tia.

P- Do salário de vocês? O salário de quem?

A- Professoras!

P- Professoras, isso! E por que tão fazendo essa reunião em relação ao salário do professor?

A- Porque os professores vão ter que trabalhar até 70 anos, tia!

P- Isso, muito bem. E aí o prefeito (...) E aí, a reunião vocês já entenderam o motivo. Agora, por que precisa ter uma reunião? Dessa reunião são tomadas algumas decisões, pra quê?

Alunos falam ao mesmo tempo.

P – Não, vejam só! Eu vou dar algumas pistas pra vocês. Tem um problema que é o Prefeito não querer dar um aumento dos professores, certo? Aí reuniu os professores pra tomar algumas decisões de como vai ser, né? Vai ser o quê? Que vai fazer o que?

A- Pra eles aumentarem o salário deles.

P- Mas é o professor que aumenta seu próprio dinheiro?

A- Bolsonaro.

P- Não, Bolsonaro não. Pronto, vejam só! Aí eles vão tomar algumas decisões para caso o prefeito não aumente o salário, uma dessas decisões qual é?

A- Protesto!

P- Protesto! Se a maioria dos professores não quiser fazer o protesto, vai acontecer o protesto?

Alunos falam ao mesmo tempo.

[...]

P- Voltando pra aqui sobre a assembleia, eu disse que a assembleia, como Ana falou, tem a ver com o povo. Democracia tem a ver com o povo brasileiro. Democracia significa o quê? Então quem é que decide no governo do povo?

Vários alunos - O povo.

P- O povo. Por isso que é importante a assembleia, ela vai reunir não só professoras, hoje a assembleia é dos professores. Será que pode existir uma assembleia de alunos? Pode existir uma assembleia de alunos?

Alunos respondem sim e não, aleatoriamente.

P- Não? Sim ou não? Não. Han?

Alguns Vários alunos - Sim.

P- Sim. Professora, pode existir a assembleia de alunos! Na Assembleia de aluno poderia ser tratado o quê? Sobre o quê?

A -Sobre a escola.

P- O que da escola que seria tratado?

A- Livro.

P- Livros, o que mais?

Vários alunos - farda...materiais...

P- Fardas materiais.... Uma Assembleia de alunos, a gente poderia tratar de problemas de convivência dentro da escola?

Vários alunos - sim.

P- Então, o que a gente vai fazer agora? Pensando nisso, eu trouxe a assembleia para a gente hoje aqui. Vejam só, vou pedir... aqui vai ser uma dupla, uma dupla, uma dupla e uma dupla... Certo?!(...) Essa atividade não precisa anotar, né? Quem vai tentar anotar sou eu, quando vocês estiverem falando, certo? Eu tenho aqui sete perguntas, você, com a sua dupla vai responder, conversando...

A- As perguntas é sobre o que, tia?

P- (...) Como eu já disse pra vocês, a Assembleia ela é um espaço democrático pra gente resolver problemas (...) as decisões são tomadas no coletivo, certo? A gente vê qual é o problema, no dia a gente vai se reunir pra tomar as decisões. Todo mundo vota e depois tem que ter o comprometimento de todo mundo pra gente resolver a situação. Lembra que a semana eu disse o que é que eu posso fazer pra melhorar a minha escola? Lembra?

Vários alunos - Sim.

P- A gente conversou cada um diz a sua opinião. Mas, a gente precisa pensar onde todo mundo possa participar e não só eu individualmente, certo? Então aqui tem uma pergunta: existem problemas na sala de aula ou na escola?

Vários alunos - Sim.

P- Quais? Aí você com a sua dupla vai conversar e responder, certo?

Segunda: Qual a situação dentro da escola já se deixou chateado ou irritado? Aí Léo vai conversar com sua dupla e vai responder. Terceira questão: Essa situação foi resolvida?

Vários alunos - Foi.

P- Como? Como é que ela foi resolvida? Quarta questão: Alguém tem alguma ideia para resolver a situação exposta?

Quinta: Alguém já conseguiu resolver o problema? Conversando com os demais colegas? Sexta: é difícil discutir problemas com os colegas? por quê? Sétima: O que vocês fazem quando vem alguém realizando algo de bom? São sete perguntas, não precisa escrever, é só pra vocês conversarem entre vocês e depois a gente vai abrir pra vocês exporem oralmente, certo?

Alunos conversam em duplas para responder as questões.

(PROFESSORA 2, AULA 04)

A partir do extrato de aula acima, observamos que a professora propôs uma atividade pertinente para as práticas sociais dos estudantes, dentro e fora da escola, principalmente sendo uma demanda da turma, ou seja, a partir dos diversos questionamentos dos estudantes sobre assembleia e greve, a professora desenvolveu uma reflexão sobre o gênero, sobre sua função, interlocutores e grupos sociais que utilizam esse modelo textual, assunto principal, bem como a intencionalidade do seu uso.

Na aula 07 do segundo bloco de observações, a professora 2 novamente realizou um trabalho de reflexão sobre o uso do gênero, no entanto, nessa aula o gênero escolhido foi o debate em júri simulado, um gênero escolar, mas com grandes possibilidades de reflexão sobre a prática da argumentação oral para além do contexto da escola. Nessa aula, a reflexão sobre as normas que regem os interlocutores foi evidenciada. No entanto, apresentou menor regulação que a vista na aula da professora 1. Foi discutido brevemente a finalidade do gênero e o papel de cada um dos interlocutores presentes na produção do gênero oral e, em seguida propôs a produção:

P- Quem quer ser o advogado do lobo? Pra defender o lobo!

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Vem, Ana! Tu vais defender o lobo! Quer defender o lobo? Vem! Vai defender o lobo!

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Vai defender o lobo. Vai ser o advogado da Chapeuzinho Vermelho. Certo?

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Ó, você pode ser a testemunha. Pode sentar lá! Você vai ser o lobo? Tá certo! Então senta lá, você vai ser ouvido daqui a pouco, certo? Vejam só! Vocês já viram no filme quando tem, né, um julgamento?! Que tem o advogado, né? O acusado, que é o réu, ele não...não fala, certo? O advogado é que fala em defesa do réu, certo? Aí eu vou escolher três pessoas. Três não, cinco!

[...]

P- Ó, então vejam só...você é o advogado de...Chapeuzinho Vermelho. Então ele vai defender a versão de Chapeuzinho Vermelho.

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Esse daqui vai defender quem? O lobo! Ele vai ter que defender o lobo. Certo? Vai ter que defender...dizer... Vai ter que provar que o lobo, ele é inocente, certo?

Todos falam ao mesmo tempo.

P- E aqui...você vão ter que votar! Agora vai ter que...o júri, vai ter que...digamos assim, ser bem justo. Justo no sentido de... o que eles falaram é mais convincente, né?! E eu vou acreditar!

(Inaudível).

[...]

P- Vejam só! O júri. Você já ouviram falar nessa palavra?

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Já! O júri. Não, não é o juiz! O júri não é o juiz. Eu vou ser...eu vou ser a juíza.

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Veja só! O júri...

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Certo? É... aqui a versão do lobo, o advogado do lobo, né? Cadê aqui ó, a versão da Chapeuzinho?!

P- Wellington, leu esse livro. Não foi, tu leste? Pronto, tu podes ajudar João a construir os argumentos em defesa da Chapeuzinho Vermelho? Vejam só, o júri...o advogado vai apresentar a defesa do lobo e um promotor que vai defender a vítima. Quem é a vítima? Chapeuzinho Vermelho.

A- E o promotor?

P- Ele vai acusar o lobo! O papel dele é acusar o lobo. O papel do advogado é?

A2- Defender o lobo.

P- Defender. Então esse aqui é o promotor de justiça.

Todos falam ao mesmo tempo.

P- O promotor de justiça, ou seja, aquela pessoa que vai defender a justiça. A justiça em relação a quem? Chapeuzinho Vermelho. Psiu!

[...]

P- Calma! Eu tenho que explicar as regras. Aí vejam só...o advogado vai ter que lançar a defesa, né (...)
(PROFESSORA 2, AULA 07)

Além dessa aula, a professora realizou um trabalho envolvendo reflexões sobre os gêneros orais e as práticas sociais nas aulas 11 e 12 de preparação para o telejornal. Na aula 11 desenvolveu atividades voltadas para reflexão sobre o gênero notícia e reportagem, refletindo sobre o gênero a partir de alguns textos escritos e orais. A seguir, exporemos o excerto que apresenta algumas reflexões sobre os gêneros:

Aula 11:

P- Você lembram daquela atividade que eu passei de casa pra você anotarem no caderno pra você assistirem o jornal, né? Um telejornal, lembram? Daquilo? Pronto. Pronto. Pronto, aí vai ter que fazer de novo, tia, porque aí precisa de anotações no caderno, certo?! Pronto, a gente vai conversar um pouquinho hoje sobre isso. Porque a gente vai estudar um pouquinho sobre reportagem e notícia, certo?

P- Quem sabe me dizer o que é uma coisa o que é outra? Quem já ouviu falar essa palavra reportagem? Quem sabe o que é reportagem e o que é notícia?

A- Reportagem é quando a gente vai entrevistar.

P- Quem mais pode dar uma contribuição? Reportagem é quando a gente vai entrevistar...

A- É... (inaudível)

P- É assim? Onde é que a gente pode ver reportagem?

A- Na televisão.

P- Na televisão.

A- TV.

P- Sim, TV já televisão....

A- Celular.

P- No celular se acha na internet, né? Vamos pensar na internet. Tá. É. Pronto, então assim, tem a TV tem o suporte do celular, né? Através do computador também. A gente pode também ver reportagem onde?

A- Nas ruas.

P- Nas ruas como? Nas ruas?

A- É, quando vai filmar que tem uma batida ou um tiro...

P- Quando leva uma batida ou um tiro é uma reportagem ou é uma notícia?

Alunos falam ao mesmo tempo (inaudível).

P- E qual a diferença de reportagem e notícia?

A- Nada, reportagem é quando aborda um assunto específico.

P- Ah! Reportagem é abordar um assunto específico e notícia é o que?

A- Notícia é tipo quando acontece uma coisa e aí... (inaudível)

P- Isso, isso...então a notícia, ela vai estar muito mais atrelada ao fato a um acontecimento.

A- Ou tia, o jornal agora ele tá dando notícia né?!

P- E uma reportagem vai estar justamente vai abordar...

Alunos falam ao mesmo tempo (Alunos falam a notícia sobre o falecimento de Gugu).

P- Ali naquele caso foi uma reportagem ou foi uma notícia?

Vários alunos - Notícia.

P- Porque narrou um fato, não foi?! Narrou um acontecimento. E qual foi o fato ou acontecimento, o que aconteceu?

[...]

Exibição de vídeo onde Fátima Bernardes explica como é feito o jornal todos os dias. Principais pontos.

[...]

P- Agora vejam só, a gente viu agora um telejornal, não é isso? Mas...só existe o telejornal?

Vários alunos - Não!

P- Onde é também que a gente pode ver reportagem?

A- No site de reportagem.

A- E no jornal.

P- Isso e no jornal...Esse aqui é o jornal impresso...esse aqui...Esse aqui é o jornal impresso certo? No jornal impresso ele também vai seguir algumas organizações, mas vai ser exatamente a mesma sequência dali?

Vários alunos - Não!

[...]

Exibição de um vídeo da leiturinha de crianças contando como prepararam o jornal e a reportagem que produziram para o jornal.

P- Então gente, a gente já viu como era que produzia o jornal televisivo e agora a gente viu um jornal impresso. aí vamos parar só um instantinho, dois minutinhos apenas, que tia vai deixar aqui... um pouquinho, tá certo?! Aí veja, no jornal impresso, só fala de um assunto só? Esse aqui tem várias questões aqui, né?! Tem um caderno de política, né? Tem um caderno de cotidiano, como tinha ali... Vocês viram, né?! As crianças, tem no vídeo que a gente assistiu, as crianças fizeram uma reportagem só sobre uma única coisa, um único tema?

Vários alunos – Não!

P- Elas falaram sobre o quê?

A- Sobre o Carrossel.

P- Porque ali eram temas que eram dos cadernos, tinha cotidiano, tinha mercado... ciências, né?! Aí elas fizeram reportagem sobre várias coisas, não foi? Sobre o tema do cotidiano, elas falaram sobre o que é Alessandro?

A- Bullying;

P- Isso sobre Bullying! Em relação ao mercado que nesse caderno aqui é na Folha de Pernambuco...

[...]

P- Isso aqui, aí a próxima atividade que a gente vai fazer agora, Gabriel, lê aqui pra mim por favor...

A- Reportagem.

P- Reportagem. Transmite aonde?

P- Televisão. Rádio. Revista ou jornal. Imprensa ou digital.

Alunos repetem: Televisão. Rádio. Revista ou jornal. Imprensa ou digital.

P- Então, agora todo mundo vai fazer a atividade. Eu vou ler aqui. Reportagem: o objetivo é levar a informação ao telespectador de modo mais abrangente em modo maior, com mais detalhes. Vai trazer entrevistas, né?! Vai trazer outros dados... Ele consegue fazer uma reportagem em uma hora?

A- Não.

P- Não, porquê?

Alunos falam ao mesmo tempo: tem que pesquisar.

P- Tem que pesquisar, não é?! Agora uma notícia: tem como objetivo principal narrar acontecimentos pontuais e fatos do cotidiano. Consegue fazer uma notícia em uma hora?

Vários alunos – Não.

P- Por que não? Só narrar um fato um acontecimento não é mais rápido não do que uma reportagem?

Vários alunos – É.

[...]

(PROFESSORA 2, AULA 11)

Nessa aula, a professora refletiu de forma breve sobre o telejornal e o jornal impresso, como meio de circulação e sobre os gêneros notícia e reportagem, bem como entrevistas, como gêneros presentes no jornal ou telejornal. Entretanto, não observamos a presença de uma reflexão sobre a função social desse instrumento comunicativo e dos gêneros nele envolvidos, nem sobre as diferenças entre as notícias orais, as escritas e os eventos em que são lidas notícias escritas.

Diante do exposto, observamos que a professora desenvolveu atividades pertinentes de reflexão sobre práticas sociais de uso dos gêneros textuais orais, mas não houve, em várias situações aprofundamento em aspectos importantes dos contextos de interação e dos gêneros. Tal afirmativa evidencia que não é suficiente a introdução dos gêneros orais na sala de aula. É necessário introduzir os conhecimentos de forma didática, conduzindo à reflexão sobre seus usos fora dela. É preciso que os estudantes reflitam sobre as situações comunicativas, as práticas sociais de uso desses instrumentos de linguagem. Schneuwly (op.cit.) recomenda ainda que, para a construção das capacidades linguísticas, é necessário que se ofereça o conjunto de instrumentos exigidos para sua produção, mas que se reflita sobre seus usos numa dada situação prática dentro de uma cultura e, ainda, que se discuta a maleabilidade que essas práticas podem ter dentro da mesma cultura, admitindo formas diversas (SCHNEUWLY, 2004).

Em outras palavras, Schneuwly (2004) indica que é preciso propiciar situações de reflexão sobre os gêneros. Complementa discutindo que o “material básico” para que o ensino seja conduzido, dentro dessa concepção, é o texto empírico oral, tendo em vista que “a atividade falar (ou escrever) produz um texto” (IBIDEM, ibidem, p. 141). Isto é, para que o ensino do

oral ocorra de acordo com o que foi apontado até aqui, é indispensável a escolha dos gêneros como objetos centrais do ensino, considerando-se que “eles permitem trabalhar fenômenos de textualidade oral em relação estreita com as situações de comunicação, estudar diferentes níveis da atividade de linguagem e tornar o ensino mais significativo” (SCHNEUWLY, 2004, p. 141).

6.3.4.2. Análise de textos orais quanto a questões linguísticas, extralinguísticas (extratextuais), paralinguísticas (prosódicas) e cinésicas (gestuais)

A segunda microdimensão da dimensão Reflexões sobre práticas sociais de uso da oralidade e sobre gêneros orais diz respeito à análise dos diferentes elementos necessários para a produção dos textos orais, tais como: elementos linguísticos, extralinguísticos (extratextuais), paralinguísticos (prosódicos) e cinésicos (gestuais). Tais aprendizagens são transversais ao trabalho com diferentes gêneros textuais orais, embora alguns recursos sejam mais típicos em alguns gêneros e outros, em outros gêneros. Desse modo, a discussão tem alguns pontos de interseção com as reflexões sobre os gêneros nas práticas sociais.

Para exemplificar as relações com os gêneros, focando no uso dos recursos linguísticos utilizados, Dolz, Schneuwly e Haller dizem que

uma análise aprofundada das unidades linguísticas permitiria mostrar que, provavelmente, as fórmulas interrogativas, as unidades de responsabilidade enunciativa (*em minha opinião*), os conectivos argumentativos (*mas*), as modalizações (*provavelmente, pode ser que etc.*) estarão presentes na assembleia e que, em compensação, na apresentação de receita de cozinha, poderemos observar verbos de ação (*cortar, misturar etc.*), formas verbais no infinitivo ou no imperativo, organizadores enumerativos (*primeiro, em seguida, depois*). (DOLZ, SCHNEUWLY E HALLER, 2004, p. 149)

Bueno (2009, p. 03), baseada na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (1999, 2008), corrobora que nas situações de produção textual “sempre produzimos textos que são exemplares dos gêneros textuais, já elaborados pelas gerações anteriores ou contemporâneas às nossas”. Assim, nos apropriamos de recursos linguísticos sobre os gêneros dos textos lidos ou ouvidos e os utilizamos na produção de nossos próprios enunciados. Além dos recursos linguísticos, outros conhecimentos são importantes na produção de textos orais:

a) da situação de produção de um texto deste gênero, ou seja, qual o seu contexto físico (lugar de produção, o momento de produção, o emissor, a modalidade possível - oral ou escrita -, o receptor do texto) e qual o seu contexto sócio-subjetivo, ou seja, qual o lugar social de produção (escola,

família, igreja, imprensa etc.), qual a posição social do emissor / enunciador na interação que se dará via texto de tal gênero (pai, professor, presidente, operário etc.), qual a posição social do receptor / destinatário nessa interação (aluno, professor, patrão, presidente etc.), e qual o objetivo (ou objetivos) dessa interação;

b) da organização textual, ou seja, do layout, dos tipos de discurso, dos tipos de sequência (narrativa, argumentativa etc.) e de suas articulações no interior de um texto desse gênero, formando a sua infraestrutura textual;

c) da linguagem, ou seja, dos aspectos linguístico-discursivos, nos quais encontramos os mecanismos de textualização (coesão verbal, coesão nominal e conexão) e os mecanismos de enunciação (modalização e vozes) (BUENO, 2009, p. 3-4)

Fávero, Andrade e Aquino (1999) e Marcuschi (1997) também apontam alguns elementos que compõem a comunicação oral, como os marcadores conversacionais. Segundo os autores, tais elementos são fundamentais no processo de comunicação oral. De acordo com Fávero, et al. (1999), os marcadores conversacionais são divididos em: marcadores verbais, marcadores prosódicos e os marcadores não linguísticos ou paralinguísticos, todos eles podem ser utilizados durante a produção do texto falado.

Melo e Cavalcante (2006) também apontam que existem três conjuntos de critérios envolvidos na produção textual oral: o primeiro diz respeito aos elementos extralinguísticos, o segundo se relaciona aos elementos paralinguísticos e o terceiro aos elementos linguístico-discursivos. Todos eles se relacionam e funcionam para a construção da situação comunicativa.

Os elementos linguísticos discursivos dizem respeito aos elementos verbais da língua e, segundo Marcuschi (1997), podem ser diferentes palavras, partículas, expressões ou sintagmas que fazem a ligação entre as unidades comunicativas e que tornam a língua falada dinâmica e expressiva. Marcuschi (op.cit.), em relação a esses conhecimentos, refere-se aos marcadores conversacionais, que divide em quatro tipos: *simples*, este é realizado com apenas um item lexical (exemplos: mas, éh, olha, aí, então, etc.); *compostos*: utiliza os sintagmas (exemplo: “sim, mas”, “bom, mas aí”, etc.); *oracionais*: ocorre por pequenas orações (exemplos: “eu acho que”, “sim, mas me diga”, etc.) e *prosódicos*: utiliza recursos prosódicos (exemplos: entonação, pausa, hesitação, tom de voz).

Melo e Cavalcante (2006) apontam como aspectos linguísticos, além dos marcadores conversacionais verbais, indicados pelo autor acima, as repetições e paráfrases, correções, hesitações, digressões, expressões formulaicas, expressões prontas, atos de fala/estratégias de polidez positiva e negativa, conforme mostra a imagem abaixo do quadro elaborado pelas autoras:

Figura 5: Aspectos linguísticos da produção oral

Quadro 3 – Aspectos linguísticos	
Fenômeno	Características
Marcadores conversacionais	os marcadores conversacionais são unidades típicas da fala que ajudam a construir, dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional; podem vir em início, meio e final de turno; (bom; bem; olha; então; sim; mas... entende?, percebe?, viu? visse? etc.)
Repetições e paráfrases	a repetição é a duplicação de algum elemento que veio antes (palavra, estrutura sintática etc.) e a paráfrase é a reformulação de algo que veio antes
Correções	substituição de algum elemento que é retirado do enunciado/texto; as correções podem incidir em diversos aspectos da produção textual/discursiva; pode-se corrigir fenômenos lexicais, sintáticos ou fazer reparos em problemas interacionais
Hesitações	vem no início de um enunciado ou antes de um item lexical; (hum, ãã, eh, hein? etc...)
Digressões	as digressões são uma suspensão temporária de um tópico que retorna mais adiante; apontam para algo externo ao que se acha em andamento
Expressões formulaicas, expressões prontas	são idiomatismos, provérbios, lugares-comuns, expressões feitas, truísmos, rotinas (chover no molhado; quem tudo quer, tudo perde; a nível de etc.)
Atos de fala/ Estratégias de polidez positiva e negativa ⁶	atos de fala positivos (tais como elogiar, agradecer, aceitar etc.) atos de fala negativos (tais como discordar, recusar, ofender, xingar etc.)
(Adaptação do quadro elaborado por Marcuschi para o curso “Fala e escrita características e usos”, oferecido no 2º semestre de 2002, no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UFPE)	

Fonte: Melo e Cavalcante (2006)

Posto isso, Fávero, et al. (1999) ressalta que todos esses marcadores são elementos essenciais para assegurar o desenvolvimento do texto de forma coesa e linear. Nesse sentido, é importante discutir com os estudantes sobre a relevância desses aspectos na situação comunicativa e as estratégias organizacionais que utilizamos para articular o texto, evitando que a conversação se torne monólogos paralelos (FÁVERO, ET AL. IBIDEM, p. 46).

Afora os elementos já mencionados, os meios extralinguísticos também são essenciais para a produção do texto oral. O meio extralinguístico nada mais é que a intenção comunicativa

que irá exigir, a partir do contexto de produção em que o sujeito está inserido, escolhas linguísticas e paralinguísticas para a concretização da comunicação.

Melo e Cavalcante (2006), fundamentadas por Marcuschi (2002), definem alguns aspectos extralinguísticos fundamentais para a concretização da comunicação oral: grau de publicidade, grau de intimidade, grau de participação emocional, proximidade física dos parceiros da comunicação, grau de cooperação, grau de espontaneidade e fixação da temática. Sobre eles, as autoras (*ibidem*) ressaltam que não são aspectos dicotômicos, mas graduais, isto é, mais de um deles pode se fazer presente de maneira mais ou menos acentuada durante a produção textual, o que vai ditar a presença deles de forma gradual serão as especificidades da situação comunicativa em análise.

Os aspectos paralinguísticos, também indicados por Melo e Cavalcante (2006) como elementos essenciais para o funcionamento da produção oral, são definidos por Dolz e Schneuwly (2004, p.134) como “signos dos sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de atitudes” (p.134).

Apoiadas na classificação de Dolz e Schneuwly (2004), Melo e Cavalcante (2006) apresentam os aspectos paralinguísticos e cinésicos também presentes e necessários para que a comunicação oral aconteça, são eles: meios paralinguísticos: qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, risos, choros, irritação e etc.; meios cinésicos: atitudes corporais, gestos, troca de olhares e mímicas faciais.

Além destes, Dolz e Schneuwly (2004, p.134) ressaltam a relevância dos aspectos não-linguísticos, como: posição dos locutores (ex: ocupação de lugares, contato físico, etc.); aspecto exterior (ex: roupas, disfarces, óculos, etc.) e disposição dos lugares (ex: iluminação, disposição, ordem, etc.).

Deste modo, assim como Melo e Cavalcante (2006, p. 83), entendemos que “os aspectos extra e paralinguísticos interferem diretamente no funcionamento daquilo que é de natureza estritamente linguística (verbal)”, estabelecendo uma relação inerente entre o corpo e a palavra, todos eles a serviço da comunicação oral. Dito isso, salientamos que todos esses aspectos são presentes na produção textual oral e todos os elementos indicados colaboram para validação, invalidação ou substituição do enunciado linguístico e/ou prosódico (BUENO, 2009).

Nesse sentido, é necessário traçar algumas estratégias didáticas. Para isso, Melo e Cavalcante (2006) sugerem, como uma estratégia para identificar todos os elementos presentes na produção do gênero oral, o exercício de identificar três questões:

- 1) como essas características se materializam no funcionamento dos discursos;
- 2) a partir de que condições históricas e situacionais elas aparecem;
- 3) quais efeitos elas causam no(s) interlocutor(es) e no próprio processo da interação (MELO e CAVALCANTE, 2006, p. 87)

Assim, é preciso que os estudantes analisem textos orais a partir dos seus contextos de produção, organização textual, elementos linguísticos e não-linguísticos presentes no interior no processo de produção, para, assim, construírem habilidades linguísticas e extralinguísticas que possibilitem identificarem as situações de interação verbal nas quais poderão lançar mão desses gêneros. Dentre essas dimensões ensináveis estão os recursos próprios da oralidade.

Autores como Dolz e Schneuwly (2004) e Bueno (2009) defendem que se elabore um modelo didático do gênero, isto é, um “levantamento de suas características para encontrarmos as suas dimensões ensináveis” (BUENO, 2009, p. 02). De acordo com Bueno (2009), a construção do modelo didático se dá através da análise de vários exemplares desse gênero, bem como de consulta a especialistas que os discutem. Tudo isso permite a construção de capacidades linguísticas essenciais para utilizar esses gêneros nas situações necessárias.

Nessa conjuntura, Mendonça (2006) aponta que a avaliação pode ser uma estratégia potencial ao trabalho com a análise linguística, que pode ocorrer de duas formas: 1- (auto) avaliação; 2 - avaliação do texto produzido com outros, de maneira coletiva, a partir de inúmeras configurações (em dupla, grupo ou grande grupo), tanto na modalidade oral quanto escrita.

Ainda no trato da análise linguística do texto oral, a referida autora, baseada em Schneuwly e Dolz (2004), aponta que o exercício de retextualização é um grande aliado, pois através dele o estudante conhece o gênero e suas características, a partir da escuta e análise, para, posteriormente, produzir e, finalmente, reelaborá-lo a partir de uma autoavaliação, viabilizado pelo processo de análise linguística. Em relação à análise linguística do gênero oral, Mendonça (2006) ressalta que é preciso propor a reflexão sobre aspectos de diferentes naturezas; a título de exemplo, aponta a inadequação vocabular ou uso inadequado da formalidade e informalidade na produção do gênero.

Diante de tantos elementos presentes numa produção textual oral, é de grande relevância que o professor proponha aos alunos situações de escuta atenta de textos orais, possibilitando a identificação e análise desses elementos e da adequação de cada um deles para a produção e compreensão de gêneros orais. Complementamos ainda, conforme aponta Alvim (2015), que esses elementos não são passíveis de memorização ou treino mecânico, exigindo atividades práticas e sistemáticas para que gradualmente os alunos compreendam a funcionalidade e as

características de um gênero e, conseqüentemente, identifiquem os elementos que podem estar presentes nele.

Em relação à dimensão aqui discutida e seus elementos, o documento curricular da Rede Municipal do Recife apresentou apenas um objetivo para os anos 2, 4 e 5 que possibilita a análise e reflexão dos elementos que constituem essa dimensão:

Analisar, em textos orais veiculados na TV ou na rádio, elementos implícitos, como humor, intencionalidade e sentido (RECIFE, 2015, p. 264 - 279).

O objetivo por si só não garante que o professor compreenda as aprendizagens desenvolvidas nessa análise, ou seja, as orientações são bastante subjetivas, não elenca os elementos linguísticos, extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos implícitos nessas indicações, sendo importante os conteúdos de ensino para esclarecer para os docentes possíveis relações, entretanto, apenas o conteúdo indicado para o 2º ano apresenta tais elementos com clareza, os demais conteúdos indicados para os anos 4 e 5 centralizam em outros elementos do gênero. Para exemplificar, trouxemos abaixo os conteúdos/saberes indicados para o ano 2:

Propaganda: recursos verbais (elocução, pausa, entonação, humor) e não verbais (postura, gestos, símbolos, imagens, som, cores) nos textos de propagandas (RECIFE, 2015, p. 267).

O conteúdo apresentado acima indica diferentes elementos paralinguísticos e cinésicos que, conforme apresentamos, são de extrema relevância para a construção do sentido nas comunicações orais. Além deles, apontamos aqui também os elementos não linguísticos, como a posição dos locutores, aspectos exteriores e disposição de lugares, tais elementos não foram indicados no documento, contudo, fazem parte da construção do sentido na comunicação oral (MENDONÇA; CAVALCANTE, 2006; BUENO, 2009)

A ausência de conteúdos voltados a este ensino compromete o estabelecimento de reflexões sobre os usos da oralidade e dos gêneros orais nas práticas sociais, além de desconsiderar a escola como agente facilitadora da linguagem oral, bem como da multifacetada estrutura da língua portuguesa e ainda, da formação de usuários da língua nas diferentes práticas comunicativas que os sujeitos se envolvem ao longo da vida.

Contudo, nas aulas das professoras observadas, identificamos situações de análise dos gêneros orais produzidos. Foi possível identificar em duas aulas da professora 1 e três aulas da professora 2, reflexões sobre os elementos linguísticos, extralinguísticos e paralinguísticos

envolvidos no gênero oral, tanto a partir da escuta quanto da produção pelos alunos. O quadro a seguir demonstra como essas aulas foram distribuídas ao longo das observações realizadas:

Quadro 25: Análise de textos orais quanto a questões linguísticas, extralinguísticas (extratextuais), paralinguísticas (prosódicas) e cinésicas (gestuais) nas aulas das duas professoras

ANÁLISE DE TEXTOS ORAIS QUANTO A QUESTÕES LINGUÍSTICAS, EXTRALINGUÍSTICAS, PARALINGUÍSTICAS E CINÉSICAS NAS AULAS DAS DUAS PROFESSORAS		
PROFESSORA	BLOCO 1	BLOCO 2
PROFESSORA 1	-----	Aulas: 8 e 12
PROFESSORA 2	Aula 5	Aula 13

Fonte: Autora (2022)

Durante as observações, identificamos em algumas aulas o tratamento da análise de texto oral favorecedora das reflexões neste tópico elencadas. Nas aulas da professora 1, identificamos a presença desses objetivos apenas no bloco 2, em duas aulas observadas. Já a professora 2 apresentou atividade de análise de texto oral em uma aula do bloco 1 e uma aula do bloco 2.

No que diz respeito à professora 1, no bloco 2, durante a avaliação de uma contação de histórias, baseada numa história em quadrinhos, a professora refletiu junto com os estudantes sobre os aspectos linguísticos e paralinguísticos presentes ou ausentes durante a contação, solicitando dos estudantes ouvintes uma análise de cada apresentação, vejamos o exemplo:

[...]

P- Então vamos lá, vamos ver aqui os pontos onde a gente pode melhorar, onde foi muito bom. Primeiro eu quero saber a opinião dos, dos que ouviram a história, da plateia. O que vocês acharam, o que poderia ter sido feito. Vocês entenderam a história que foi contada de todos eles?

Vários alunos - Siiiiimm!

P- O que foi que vocês acharam? [...] O que vocês acharam? Ó, vamos ouvir o colega.

[...]

A- Eu achei que Ana Elaine contou mais animada.

P- Com mais empolgação, sei. Quem mais?

A- Eu achei que Jamile contou melhor.

P- Contou melhor, certo. E a voz? Tava dando pra ouvir direitinho? Tava dando pra ouvir direitinho, né? Porque a voz tem que sair pra poder a gente escutar, né? Porque se não a gente fica sem entender. Quem mais quer dizer alguma coisa?

A- Cláudio falou baixo...

P- Tem que aumentar mais a voz, se não a gente não escuta, né?! (...) Assim, quando vocês escutaram quem foi que conseguiu prender mais a sua atenção, quem você achou que foi mais completo?

A- Ana Elaine.

P- Por que você achou ela mais completa? Deixa-me pegar um papel aqui, são as intervenções que vocês vão dizer.

[...]

A- Jamile.

P- Jamile? o que você achou assim dela? O que foi feito pra que você achasse que saiu mais...

A- A voz dela...

P- A voz, né? A voz mais alta...ela disse onde tava colhendo o local, né? O que foi que você achou assim?

Alguns alunos falam: Jamile, Jamile!

A- Eu achei Jamile tia, a voz dela foi mais alta!

P- A voz foi mais alta, o texto foi mais completo...ela disse onde era o local, né? Vejam, agora eu posso dar minha opinião?

A- Eu gostei mais da leitura de Ana.

P- Mas, por que você achou que a de Ana Elaine foi melhor? o que foi que você achou, porque achou que Ana Elaine contou melhor?

A- Porque ela teve um jeito de falar, ela contou como tava dentro da tirinha...

P- Contou como tava lá o texto, né?! sim foi...

[...]

P- Olhe, agora vou dar meu parecer, tá certo? É... pelo o que eu observei aqui, primeiro eu vou começar pelo ponto negativo que eu vi em todos. O ponto negativo que eu vi e vocês esqueceram. Foi o fato de vocês não terem dado...

Vários alunos falam ao mesmo tempo

[...]

A- E de repente de repente, de repente...

P- É, aí repete muito o de repente, né?! muito bem, prestou atenção! Então, são coisinhas gente, ninguém tá dizendo que foi ruim não, são coisinhas que a gente pode melhorar, tá certo? Eu lembro muito quando, tem muito aí...eu lembro muito do meu irmão, tudo que meu irmão ia falar tinha “aí, aí” ... que chega cansa, né?!

A- Ele ficou falando muito “né?” Né?

[...]

P- (...) a postura, eu achei assim uma postura, apesar de Camile também, Camile tem uma postura que a gente percebe que ela gosta de contar a história, né, Camile? Então, vai ser uma futura contadora de história. Como ela diz, vai ser professora, né?!

P- Eu gostei de Rafaele também tem cara, ela tem jeito de quem gosta, ela **gesticula**...Né?! Então Rafaele ela é boa, Rafaele gosta muito de se apresentar (...)

[...]

P- Então eu achei assim, o que me chamou mais atenção, foi quem explicou assim, falou até **do barulhinho da briga lá, né? O “poft, poft, poft”**. Assim, então Jamile falou coisas que os outros não lembraram de dar esses detalhes, então todos estão de parabéns... Ana Elaine contou direitinho...

A- Só que ela usou muito o “**Aí**” ...

P- Não é nem o aí... achei que foi, que ficou assim, aquela coisa mais quietinha, falando baixinho, né?! Então ficou assim, mas...já quando chegou Jamile e Guilherme, Guilherme deu logo uma sacolejada assim: óóhh... (risos) que Guilherme é super ativo, é hiperativo, então dá aquela dançada assim (falando em tom de riso e se movimentando). Né, Guilherme?! E veja que maravilha, então palmas pra vocês!!
(PROFESSORA 1, AULA 08)

Durante esse momento de avaliação, os estudantes refletiram sobre elementos prosódicos, como: entonação, qualidade da voz e tom da voz, por exemplo. Também refletiram sobre os seguintes elementos cinésicos: atitudes corporais e gestos. Além disso, pensaram sobre

o uso de elementos linguísticos, como os marcadores conversacionais verbais que foram utilizados para reproduzir efeitos sonoros e as repetições de palavras (**grifos na transcrição**).

Já na aula 12, a professora realizou a análise de uma produção textual oral vídeo gravada. Essa atividade fez parte da sequência didática para produção de um debate em júri simulado. O foco de análise da professora foi o papel de cada interlocutor e como eles se comportavam no debate de acordo com a função assumida na produção. No entanto, identificamos situações pontuais de análise referentes aos aspectos linguísticos e extralinguísticos necessários para efetivação do texto. Segue o extrato desse momento:

[...]

P- Vamos fazer o levantamento do Júri simulado. Pronto, esse júri simulado foi com uma turma do quarto ano, terceiro ano... é... E aí, eles fizeram como mandam as regras de um júri, vocês vão prestar atenção a **postura dos meninos, o comportamento dos meninos.... Então prestem atenção como eles entram, como eles se comportam, como eles estão vestidos, como é apresentado o meliante, né?** O que cometeu o ato falho e como os advogados se comportam, de que forma eles defendem, os argumentos, se eles apresentam provas, aí eu vou pedir que vocês prestem bem atenção aos detalhes (...) **Observem que a menina não dá nem pra ouvir direito, então se vocês não falarem alto na hora também não vai dar pra ouvir direito. Tem que prestar atenção na voz!**

[...]

A- Ela é braba

P- Não, ela é... ela é firme, ela tem uma **postura** mesmo de acusação!

[...]

P- **As meninas podem vir com a saia** no caso e tal, não tem problema, não. Só não podem vir com roupa curta, porque no tribunal não entra, certo? Tá entendido?

[...]

(PROFESSORA 1, AULA 12)

A partir do extrato acima, em meio à análise da estrutura do gênero e do papel dos interlocutores, duas reflexões podem ser destacadas: uma diz respeito aos aspectos extralinguísticos prosódicos, a professora destaca a importância do tom da voz durante a produção e o comportamento de cada interlocutor; a outra, trata de aspectos não linguísticos, aspectos exteriores (roupas) necessários para construção da situação comunicativa dentro da formalidade demandada (**grifos na transcrição**) (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

No que se refere à professora 2, observamos a presença dessa microdimensão também em duas aulas. Na aula 5, verificamos o tratamento dos aspectos linguísticos e extralinguísticos, também de forma pontual, no entanto deixando o entendimento de que em outras aulas houve reflexões sobre os aspectos essenciais para a construção do gênero seminário. Assim, durante a produção e avaliação de um seminário, a professora pontuou alguns dos elementos, como podemos observar no trecho da aula adiante:

[...]

P- É, aí a gente vai começar a atividade! Ó, a atividade foi em grupo, mas a pontuação vai ser individual, né. Porque cada um estudou, que cada um é... vai apresentar. Certo? **Quais eram os elementos que a gente viu...que precisava ter no seminário?** Quem pode nos ajudar?

Vários alunos falam ao mesmo tempo.

P- É... não ler, falar, né! assim naturalmente...

Vários alunos falam ao mesmo tempo.

P- Estudar!

P- Os modos de expressão, a postura.

[...]

P- Não, você vai falar o que você entendeu! Não precisa você ler! Entendeu? Ninguém precisa ler, só precisa falar do que entendeu! (...) **Lembram do vídeo que a gente assistiu lá dos Youtubes.** Vocês lembram?

[...]

P- Certo? Posso contar com o **silêncio de vocês?** É... **Mário, olha a postura!** Sim, **desencosta da parede! Não pode encostar na parede, não é?! Se encostar na parede mais uma vez vai perder um ponto.**

[...]

P- (...) Ele falou! É uma lenda urbana. E Fábio, ele **falou bem baixinho...**quase que ninguém escutou. Mas eu escutei! **Por isso, que é importante prestar atenção na voz...**

[...]

P- (...) Agora vamos analisar a postura corporal. Como é que você acha que ficou? Vamos ver aqui ó, só um pedacinho! Não é? Olha aí a **postura corporal de Reinan**, quando ele tava falando. Ele tava **olhando para o público?**

Todos falam: Não!

P- Não, né?! Então é um ponto pra gente atentar, né?! Pronto! Vamos...vamos agora analisar um outro grupo!

[...]

A- Olhar pra frente, pra câmera.

P- Olhar pra frente, né, olhar pra câmera! Não só pra câmera, mas para o público!

Todos falam ao mesmo tempo (...)

A- Ter mais informação.

P- Ter mais uma entonação, né?! Ou seja, é... falar um pouco mais alto.

[...]

P- Três com essa! Mas, aí vejam que agora a **postura** de Joel ali, né?! Vamos analisar ali a **postura** (vídeo sendo exibido).

P- Esse grupo...ele tava assim mais tímido do que o anterior?

Vários alunos falam: Não!

P- Não! Porque Kaike já tinha apresentado, né?! Kaike já tem uma experiencia de apresentação. Joel terceira vez. Já tinham apresentado trabalhos assim? Não? **Mas assim, todo mundo ficou, né, numa fileirinha. É... não ficou se escorando assim, assim. Já tinha...**

[...]

P- Né?! Vejam! Ó, foi muito boa mesmo a postura de você ficar olhando. A de Emile também, né?! Vejam, Emile tava...**com gestos, né?! Parecia que tava...** Esse grupo ficou muito bom, porque ninguém leu. Também não houve a leitura, então é um aspecto positivo. Por que quando a gente ler...a gente acaba desviando o olhar, né?! Vocês sabiam que no telejornalismo, naqueles jornais que apresentam o pessoal ficam olhando pra câmera...o texto ele fica passando assim ó na câmera.... ele fica lendo, mas a gente não percebe, porque ele tá olhando pra câmera. É bem engraçado isso! (...)

(PROFESSORA 2, AULA 05)

Como podemos observar no extrato apresentado, a professora pontuou, durante a produção e análise da situação, elementos extralinguísticos prosódicos: entonação e tom de voz; elementos extralinguísticos cinésicos: atitudes corporais, como postura, olhares e gestos; e elementos não linguísticos: posição dos locutores, como: localização e ocupação de lugares, sempre refletindo sobre a função desses elementos para que a produção textual oral aconteça, para a busca do sentido e da interação entre os locutores.

Da mesma forma, na aula 13, na qual os estudantes estavam se preparando e produzindo diferentes gêneros textuais para a gravação de um jornal falado, a professora realizou reflexões coletivas:

[...]

P- Aí o quer que você acha que precisa melhorar?

Todos falam ao mesmo tempo.

(Inaudível).

P- Certo! Você lembra do texto? Consegue escutar? Aqui ó!

Todos falam ao mesmo tempo.

[...]

P- Fala mais alto! Fala mais alto!

[...]

P- E devagar!

P- (...) **Respirou?** Tá vendo como bullying faz mal as pessoas? Por isso, não pratiquem bullying. Até a próxima! Tchau! Certo? Posso? (Professora faz a fala do aluno indicando a entonação e o tom da voz)

[...]

P- Não, não é sempre muito sério, não! **Tá com a cara assim, parece que foi para um enterro** gravar no cemitério! **Tira a mão!** Se ficar assim, **aí tu tentas botar a mão assim pra frente!** Certo?

[...]

A 1- Tá vendo como bullying faz mal a pessoa? Nunca façam bullying (aluno refaz o texto com algumas adequações apontas pela professora).

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Peraí! Tá vendo como o bullying faz mal as pessoas? Não pratiquem bullying. Estamos encerrando mais um Escola Alerta! Até a próxima! Tchau! Certo?! (**corrigindo ritmo e entonação**).

[...]

P- Sim! Né, teria que **ter uma formalidade na linguagem**. E o quê mais?

A1: A voz que tá baixa.

P- Tá baixíssimo, né?! Esse foi o vídeo do ensaio da sexta-feira, mas essa questão de ter a mãozinha assim, como é que a gente chama? Quem ficou assim, que a gente...

[...]

P- A...?

A4- Postura!

P- Postura. Então quando a gente vai apresentar uma entrevista, que vai gravar, e... e o outro **elemento** também, que a gente disse que tinha que tá fazendo o quê? **Olhando pra... pra câmera.**

[...]

A- Tem que pensar antes de começar a gravar, arrumar a postura e arrumar o apoio do braço (Inaudível).

[...]

(PROFESSORA 2, AULA 13)

Assim como na aula anterior, a professora utilizou os momentos de preparação e produção para desenvolver uma análise de elementos necessários à produção dos gêneros orais, pontuando junto com os estudantes os aspectos extralinguísticos prosódicos: entonação, ritmo, tom da voz e pausas; e os aspectos extralinguísticos cinésicos: atitudes corporais, postura, mímicas faciais e gestos. Assim como no caso do gênero seminário, a professora indica que houve reflexão sobre a importância desses elementos em outras aulas para que a apresentação oral do telejornal fosse efetivada.

Diante dos dados apresentados, compreendemos que houve reflexões pertinentes sobre elementos indispensáveis para a produção do texto oral, tanto nas aulas da professora 1 quanto nas aulas da professora 2. Percebemos que os momentos de análise dos textos orais e reflexões sobre a microdimensão tratadas nesse tópico foram pouco sistemáticas, ademais foi possível notar que alguns aspectos foram mais evidenciados nas atividades de produção dos gêneros orais que outros.

A ausência nas aulas de mais momentos de análise dos textos orais, bem como de situações mais sistemáticas envolvendo mais aspectos da língua necessários às produções orais, reflete a lacuna de orientações didáticas sobre essa microdimensão na proposta curricular da rede, haja vista que ela é o documento principal norteador da prática das professoras. Concordamos com os autores mencionados ao longo desse tópico, que essa dimensão é essencial para que os estudantes compreendam as características de cada gênero tendo em vista que não são passíveis de memorização ou treino e, que, portanto, para participar de situações comunicativas orais, os estudantes devem ser capazes de identificar a função de cada elemento presente no modelo textual elencado, desenvolvendo a habilidade de eleger e utilizar cada elemento em busca da produção e da compreensão da comunicação oral.

6.3.5. Produção e compreensão de textos orais na Política de Ensino da Rede Municipal Recife e na prática de duas professoras

Neste tópico, abordaremos a dimensão “Produção e compreensão de textos orais”, dimensão considerada central para o trabalho com o eixo de ensino da linguagem oral na escola.

Como vimos discutindo no decorrer da pesquisa, o ensino pautado na concepção sociointeracionista de língua como interação social deve envolver um trabalho didático sistemático de diferentes dimensões do ensino da linguagem oral, que favoreça aos estudantes a aprendizagem, sobretudo, de estratégias de interação em variadas esferas sociais. Isso inclui a produção e escuta atenta de textos de diferentes gêneros orais, especialmente os da instância pública, que demandam planejamento e monitoramento durante as situações de interlocução.

Nesse sentido, Leal, Brandão e Lima (2012) afirmam que é imprescindível a inserção dos estudantes em momentos que exijam a interação entre eles em situações de fala e escuta, ou seja, produzindo e compreendendo textos de gêneros orais diversos, como, por exemplo, exposições orais públicas, tal como também é defendido nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. (BRASIL, 1998, p.27)

Geraldi (1984) também alerta em relação a esta dimensão, afirmando que os gêneros orais são regulares e, muitas vezes, em situações públicas, são difíceis de serem construídos. A escola, portanto, deve preparar os alunos para a vivência na sociedade, sabendo que essas situações farão parte das suas práticas sociais. Essa discussão já foi levantada por diversos autores (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004; SCHNEUWLY, 2004; COSTA, 2006, LEAL, BRANDÃO E LIMA, 2012, MARCUSCHI, 2005).

Portanto, compreendendo que existem conhecimentos e habilidades necessários para lidar com gêneros específicos e “capacidades orais independente das situações e das condições de comunicação em que se atualizam” (SCHNEUWLY, 2004, p. 115), torna-se necessário diversificar as situações em que os estudantes produzem e compreendem textos orais. Dessa forma, como já foi exposto nos tópicos anteriores, a escola precisa promover situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre as práticas sociais que envolvem textos orais, sobre os gêneros

orais de maneira geral, mas precisam, no bojo dessas reflexões, promover reflexões no próprio ato de produção oral, buscando que os estudantes desenvolvam as capacidades e habilidades necessárias para a efetividade comunicativa.

Sobre isso, Schneuwly (2004, p. 115) destaca que,

À medida que postulamos que a aprendizagem deve se dar sobre atividades complexas, nas quais possa intervir um certo controle do sujeito, o ângulo escolhido deve, conseqüentemente, ir ao encontro das representações de linguagem dos aprendizes e corresponder a modos sociais e socialmente reconhecidos de apreensão dos fenômenos de linguagem, que não sejam tão abstratos a ponto de se tornarem inacessíveis à atividade consciente.

Dito isso, consideramos que a produção e a compreensão dos gêneros orais é uma tarefa complexa e exige que diversos aspectos sejam considerados para o efetivo ensino da língua, ou seja, há caminhos a serem percorridos no ensino e na aprendizagem dos gêneros orais que devem ser considerados, o que implica no reconhecimento de diferentes subdimensões, tal como discutido no tópico 6.6. Consideramos subdimensões da produção e compreensão de textos orais: escuta atenta; planejamento da produção textual e avaliação de textos orais. Trataremos cada uma delas nesse tópico de acordo com os resultados encontrados.

Em relação a essa dimensão, houve uma abordagem significativa na proposta, que apresentou objetivos de aprendizagem do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. No total, o documento apresentou 37 (trinta e sete) objetivos relacionados ao ensino da produção e compreensão de textos orais para os anos 1 a 5, como podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 26: Objetivos de aprendizagem para a dimensão Produção e compreensão de textos orais na Política Municipal de Ensino do Recife

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM INDICADOS PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO E COMPREENSÃO DE TEXTOS ORAIS				
ANO 1	ANO 2	ANO 3	ANO 4	ANO 5
Ouvir e participar da leitura dramatizada de peças teatrais infantis, realizadas pelo(a) professor(a)	Ouvir leitura dramatizada de peças teatrais infantis, realizando inferências e respeitando os turnos de fala	Ouvir e participar de peças teatrais infantis, reconhecendo os interlocutores e respeitando os turnos de fala		
Ouvir poemas e declamá-los, apreciando o ritmo e as sonoridades	Ouvir poemas e declamá-los, apreciando o ritmo e a musicalidade.	Escutar textos expositivos orais em situação de formalidade,	Escutar textos expositivos em situação de maior formalidade	Escutar textos expositivos em situação de

típicas do gênero poético		reconhecendo as normas que regem a atuação de interlocutores		maior formalidade.
Recitar e ouvir parlendas, destinadas a ajudar a memorização de números, dias da semana, cores e outros assuntos	Realizar inferências, a partir de pistas dadas pelas adivinhas	Realizar inferências, a partir de pistas dadas pelas adivinhas	Realizar inferências, a partir de pistas dadas pelas adivinhas e pelas piadas	Realizar inferências a partir de pistas dadas pelas adivinhas e pelas piadas.
Dar recados e avisos, considerando: o receptor, a finalidade do texto, a intencionalidade e a adequação vocabular	Analisar, em textos orais veiculados na TV ou na rádio, elementos implícitos, como humor, intencionalidade e sentido		Analisar, em textos orais veiculados na TV ou na rádio, elementos implícitos, como humor, intencionalidade e sentido	Analisar, em textos orais veiculados na TV ou na rádio, elementos implícitos, finalidade e objetivo comunicativo.
Participar de rodas de conversa, compartilhando fatos do cotidiano, da família e da escola, aprimorando atitudes de respeito aos turnos de fala	Produzir textos orais da esfera de circulação de regulação coletiva de comportamentos, adequando a linguagem ao contexto e aos interlocutores	Realizar intervenções coerentes com o tema tratado, respeitando os turnos de fala e identificando os papéis dos interlocutores		
	Compartilhar informações e opiniões sobre fatos da sociedade de que faz parte, desconstruindo discursos estereotipados sobre os diferentes grupos raciais, sociais e de gênero	Compartilhar informações e opiniões, desconstruindo discursos estereotipados sobre as diferentes etnias, grupos sociais e de gênero	Reproduzir, de forma sucinta, informações, contidas em notícias, reportagens ou documentários, com objetividade e clareza, desconstruindo discursos estereotipados sobre os diferentes grupos étnicos, sociais e de gênero	Reproduzir de forma sucinta informações contidas em notícias, reportagens ou documentários com objetividade e clareza, desconstruindo discursos estereotipados sobre os diferentes grupos étnicos, sociais e de gênero.
	Desenvolver a cidadania, participando de situações de fala e escuta de textos, destinados à reflexão e discussão, acerca de temas sociais importantes	Posicionar-se em relação a diferentes temas tratados, desenvolvendo atitudes de respeito à posição do(a) outro(a), à diversidade, combatendo	Escutar e produzir textos, utilizando o conjunto de conhecimentos discursivos, linguísticos, semânticos e gramaticais,	Escutar e produzir textos, utilizando o conjunto de conhecimentos discursivos, linguísticos, semânticos e gramaticais

		preconceitos e fundamentando seus argumentos com exemplos e informações	envolvidos na construção de sentidos	envolvidos na construção de sentidos.
Compreender e produzir textos, destinados à organização do convívio social	Compreender e produzir textos, destinados à organização do convívio social			
Participar de situações de fala e escuta de textos orais, destinados à reflexão e à discussão acerca de si mesmo(a) e do(a) outro(a)	Participar de situações de fala e escuta de textos orais, destinados à reflexão e discussão acerca de si mesmo(a), da sua etnia, do(a) outro(a) e de temas sociais relevantes	Participar de situações de fala e escuta de textos orais, destinados à reflexão e discussão acerca de si mesmo(a), da sua etnia, do(a) outro(a) e de temas sociais relevantes	Participar de situações de fala e escuta de textos orais, destinados à reflexão e discussão acerca de si mesmo(a), da sua etnia, do(a) outro(a) e de temas sociais relevantes	Participar de situações de fala e escuta de textos destinados à reflexão e à discussão acerca de si mesmo (a), do (a) outro (a) e de temas sociais relevantes
	Compartilhar experiências com o grupo, ampliando o interesse pelos fatos ocorridos na rua e na comunidade onde mora, aprimorando atitudes de respeito aos turnos de fala			
	Expressar oralmente as impressões sobre o conteúdo do texto publicitário			

Fonte: Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (RECIFE, 2015, p. 264 - 279)

De um modo geral, foram apresentados objetivos de aprendizagem para todos os anos em relação a essa dimensão, embora tenham sido mencionados de maneiras distintas, alguns foram priorizados em todos os anos, já outros apareceram em alguns anos, mas em outros não foram citados, como está explícito no quadro.

O quadro 24 também explicita alguns níveis de progressão entre os objetivos de aprendizagem apresentados. A primeira progressão identificada foi de elementos entre os três primeiros anos na abordagem de um mesmo gênero. Assim, alguns gêneros eram comuns aos anos escolares, porém, com acréscimos, indicando progressão. Vejamos um comparativo entre os anos 1, 2 e 3 com a escuta de peças teatrais:

1º ano: Ouvir e participar da leitura dramatizada de peças teatrais infantis, realizadas pelo(a) professor(a);

2º ano: Ouvir leitura dramatizada de peças teatrais infantis, realizando inferências e respeitando os turnos de fala;

3º ano: Ouvir e participar de peças teatrais infantis, reconhecendo os interlocutores e respeitando os turnos de fala.

(RECIFE, 2015, p. 264 - 272)

Nota-se que no primeiro ano a proposta é de escuta de textos lidos pelas professoras, indicando a escuta como prioridade; já no segundo ano, os estudantes são levados a interagir por meio das inferências atentando para o respeito aos turnos de fala; no 3º ano, o mesmo objetivo incluiu a reflexão sobre os interlocutores da situação comunicativa em estudo.

Correspondente aos objetivos de aprendizagem, identificamos a apresentação de conteúdos de ensino relacionados ao gênero teatro também apenas para os anos 1, 2 e 3, no entanto, os conteúdos não apresentaram progressão, o mesmo objetivo foi mencionado para os 3 anos:

Textos do teatro infantil: linguagem do teatro Relação entre oralidade e escrita (RECIFE, 2015, p. 264 - 272).

Identificamos que ocorreram progressões entre os gêneros tanto entre os anos iniciais (1º, 2º e 3º ano) quanto entre os anos finais (4º e 5º ano), como também entre 1º e 2º anos e 3º, 4º e 5º anos em alguns gêneros. Nesses casos, a progressão era entre graus de formalidade e demanda de maior preparação anterior à produção. Um exemplo disso, são os objetivos indicados para o 1º e 2º ano relativos à produção de textos poéticos e 3º, 4º e 5º anos que se referem aos textos expositivos, para melhor compreensão, verifiquemos a seguir:

1º ano: Ouvir poemas e declamá-los, apreciando o ritmo e as sonoridades típicas do gênero poético;

2º ano: Ouvir poemas e declamá-los, apreciando o ritmo e a musicalidade;

3º ano: Escutar textos expositivos orais em situação de formalidade, reconhecendo as normas que regem a atuação de interlocutores;

4º ano: Escutar textos expositivos em situação de maior formalidade;

5º ano: Escutar textos expositivos em situação de maior formalidade.
(RECIFE, 2015, p. 264 - 278)

Assim como os objetivos de aprendizagem, os conteúdos foram fiéis às propostas de conteúdos de ensino relacionados com esses objetivos. Houve conteúdos relacionados aos textos poéticos para os anos 1 e 2; e conteúdos relacionados aos textos expositivos para os anos 3, 4 e 5:

1º ano: Poema, letra de canção popular, cantiga de roda, acalanto, parlenda, trava-língua e adivinha: recursos poéticos (verso/ estrofe, rima e ritmo, letra e música, ritmo);

2º ano: Poema, canção popular, cantiga de roda parlenda, trava-língua e adivinha: recursos estilísticos (verso/estrofe, ritmo/rima);

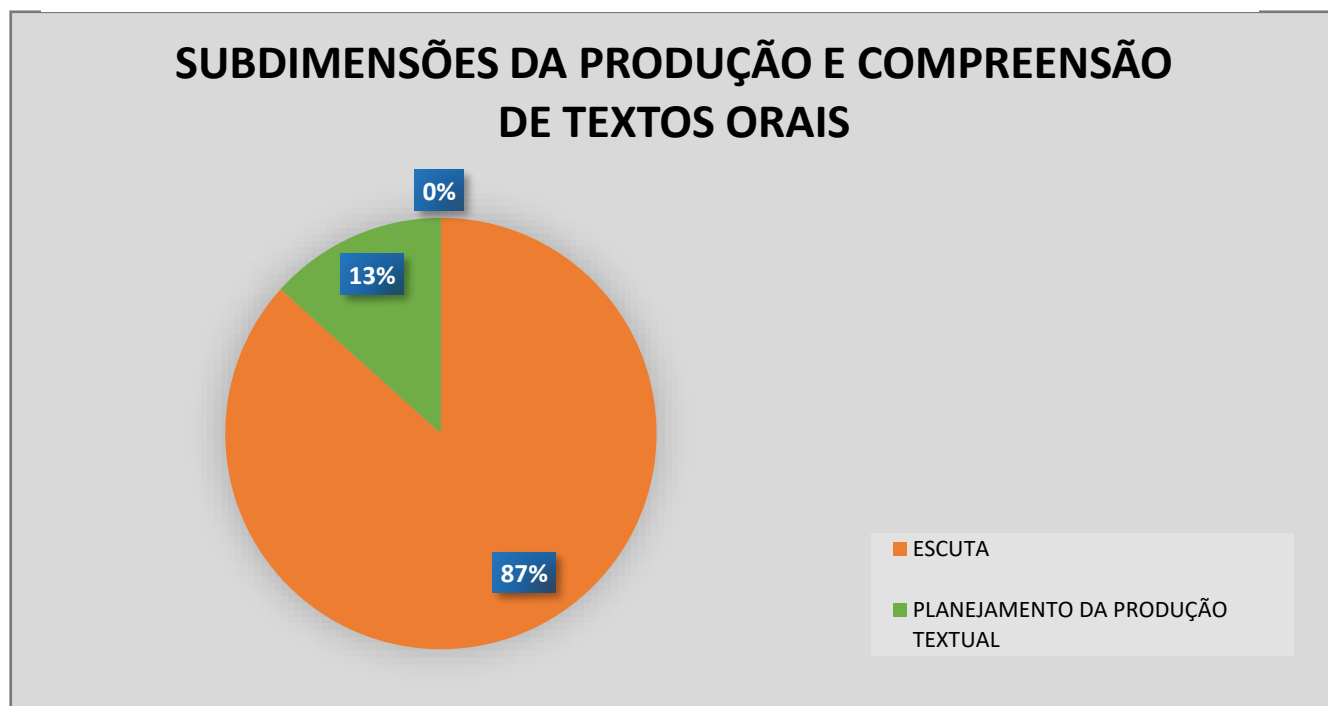
3º ano: Relato de experiência pessoal: negociação de sentidos, adequação vocabular e coerência;

4º ano: Relato de experiência pessoal, debate regrado: sustentação, refutação, tomada de posição, negociação, clareza, objetividade e coerência;

5º ano: Debate regrado: sustentação, refutação, tomada de posição, negociação, clareza, objetividade e coerência.
(RECIFE, 2015, p. 264 - 278)

Para análise dos dados encontrados, por se tratar de uma dimensão complexa, elencamos algumas subdimensões presentes na dimensão produção e compreensão dos gêneros orais para nossa análise: i) escuta atenta; ii) planejamento da produção textual; e iii) a avaliação do texto oral. O gráfico 1 mostra como os 37 objetivos de aprendizagem foram distribuídos nas subdimensões:

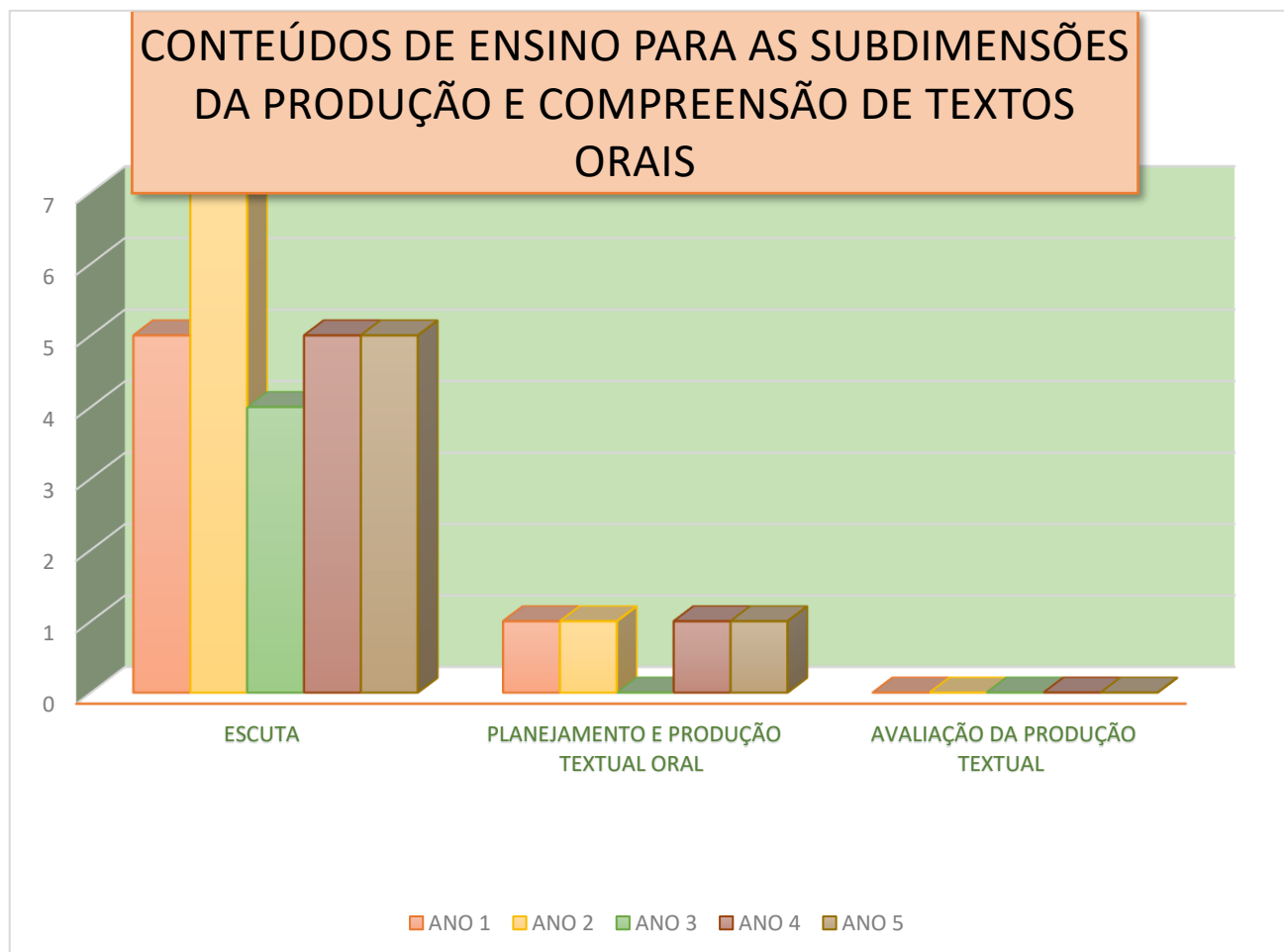
Gráfico 1: Distribuição dos objetivos de aprendizagem da produção e compreensão de textos orais nas subdimensões:



Fonte: Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (RECIFE, 2015, p. 264 - 279)

Os dados apontam que todas as subdimensões foram atendidas pelo documento, com exceção da avaliação da produção textual. A microdimensão com maior número de objetivos de aprendizagem foi a escuta (87%), seguida de Planejamento da produção textual (13%). Diante dos dados, buscamos identificar como os objetivos indicados para cada microdimensão foram distribuídos do 1º ao 5º ano. O gráfico a seguir apresenta a distribuição:

Gráfico 2: Objetivos de aprendizagem para as subdimensões de produção e compreensão de textos orais distribuídas para os anos 1 a 5 na Política de Ensino



Fonte: Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (RECIFE, 2015, p. 264 - 279)

Conforme exposto no gráfico, as orientações quanto à escuta foram as mais contempladas pela proposta curricular, com vinte e seis objetivos distribuídos para os anos 1 a 5, sendo o maior número de indicações para o ano 2, que contemplou sete objetivos para essas aprendizagens. A microdimensão de maior relevância para a produção do texto oral, Planejamento e produção textual, teve uma incidência bastante inferior às demais, indicando apenas 04 objetivos para todos os anos, exceto o 3º ano, que não apresentou nenhum objetivo com alguma explicitação para esta aprendizagem.

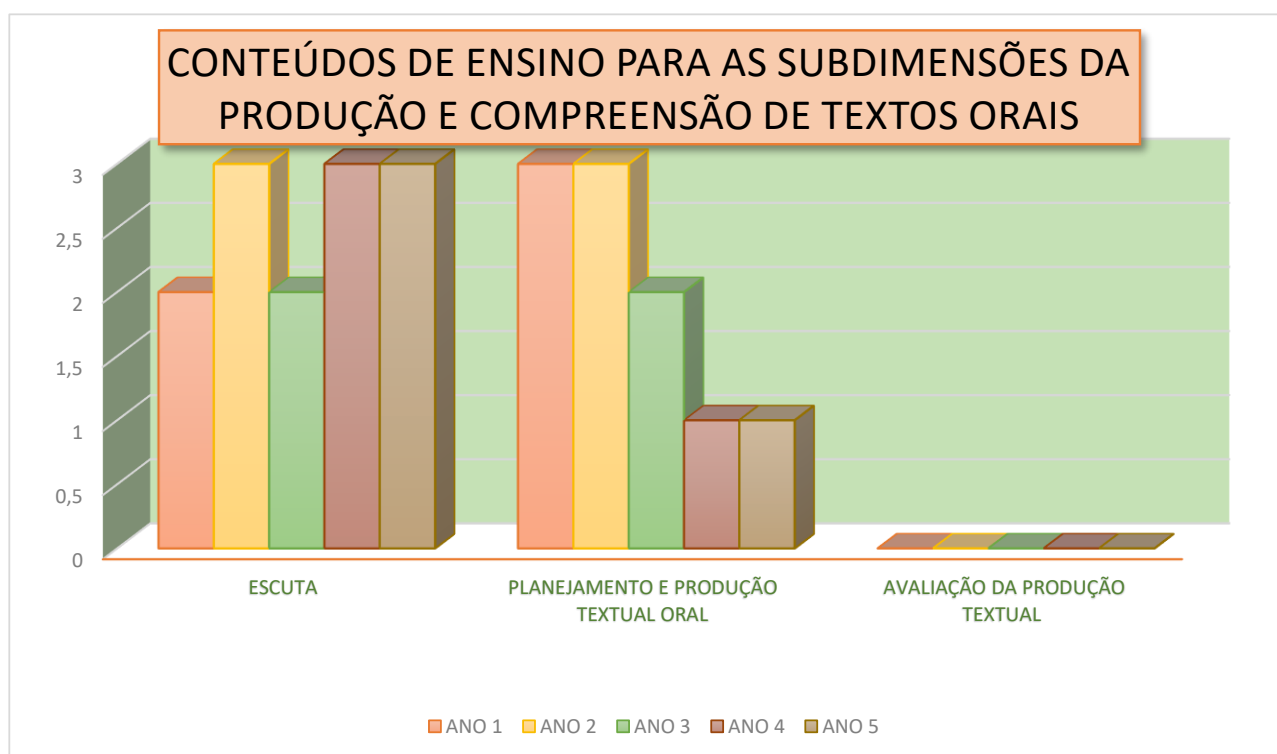
Quanto ao planejamento, foi apresentado apenas um objetivo para cada um dos quatro anos contemplados e sem indicação clara dos objetivos, todavia, consideramos tais orientações por demandarem um trabalho com planejamento do texto que será construído, como veremos adiante.

Em relação à microdimensão avaliação do texto oral, conforme já apontamos, não houve recomendação de objetivos para tais aprendizagens.

Sobre os objetivos de aprendizagem apresentados no documento, chamamos a atenção para o 4º ano, etapa escolar em que as duas professoras observadas lecionavam. Destacamos o percentual baixo de objetivos relacionados ao trabalho com os gêneros textuais orais, principalmente com o planejamento e produção textual e a ausência de orientações para avaliação das produções pelos estudantes.

Já os conteúdos de ensino indicados no documento revelaram uma configuração diferente, o gráfico 3 resume como eles foram distribuídos por ano de ensino:

Gráfico 3: Conteúdos de ensino para a produção e compreensão de textos orais na Política de Ensino de acordo com as questões de análise



Fonte: Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (RECIFE, 2015, p. 264 - 279)

O gráfico 3 evidencia novamente a prevalência de conteúdos para a escuta, com treze conteúdos distribuídos entre os anos 1 a 5, seguidos dos conteúdos para o planejamento da produção, com dez conteúdos dispostos entre os anos e, a ausência já pontuada de conteúdos que direcionem o trabalho com a avaliação dos textos produzidos.

Ao analisar os três gráficos, podemos observar alguns pontos em comum e outros divergentes com os objetivos de aprendizagem.

Em comum entre os objetivos de aprendizagem e os conteúdos de ensino há a presença em maior volume de orientações relacionadas à escuta em todos os anos, bem como a ausência de orientações voltadas para a avaliação da produção. Contudo, nota-se que há maiores lacunas nos objetivos de aprendizagem voltados para a reflexão para o planejamento da produção textual, do que nos conteúdos de ensino que revelaram quantidade um pouco maior.

Em relação à escuta, foram indicados 13 conteúdos de ensino para os anos 1 a 5, distribuídos de maneira equilibrada entre os primeiros anos e mais reduzida nos anos finais. Em relação à microdimensão planejamento e produção textual, foram sugeridos apenas 11 conteúdos de ensino que explicitam algum conhecimento ou habilidade necessários para aprendizagem de habilidades de planejamento da produção do texto oral. Tal como discurremos, a terceira microdimensão de igual relevância no trabalho com a produção e compreensão dos textos orais, a avaliação da produção textual, não foi mencionada.

Postas essas informações, apresentaremos a seguir a análise de cada uma das subdimensões da produção e compreensão de textos orais no documento curricular e nas aulas das professoras observadas. Na ocasião, apresentaremos os objetivos de aprendizagem e os conteúdos de ensino relacionados a cada uma das subdimensões que apresentamos aqui e relacionaremos com os dados encontrados nas aulas observadas das professoras. Ressaltamos que a análise comparativa se dará em torno apenas das orientações para o 4º ano, conforme já foi dito em outros tópicos.

6.3.5.1. A escuta atenta na Política de ensino da Rede Municipal do Recife e na prática de duas professoras

Muitos autores e documentos oficiais enfatizam a importância de ensinar os estudantes a escutar com atenção textos orais. Sobre isso, Magalhães (2007, pág. 64) afirma que:

Para a escuta, são privilegiadas as atividades que proporcionem a ampliação do conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos. Além disso, são enfatizados os elementos não-verbais (como gestos, expressões faciais, postura corporal) que fazem parte da interação.

A escuta é uma dimensão do eixo oral de extrema relevância; através das habilidades de ouvir com atenção, os sentidos dos textos podem ser construídos e as atitudes responsivas ocorrerem. Por meio da escuta atenta também é possível desenvolver a reflexão sobre os diversos elementos linguísticos e extralinguísticos que um gênero apresenta, além dos elementos externos que também devem ser considerados ao produzir um texto, tanto na esfera escolar quanto nas situações de produção e compreensão do texto oral em outros espaços de interação. Essa escuta voltada para refletir sobre as propriedades dos gêneros orais está intrinsecamente vinculada à dimensão “Reflexões sobre práticas sociais do uso da oralidade e sobre gêneros orais”, já tratada, e é vista como relevante em uma perspectiva de ensino de Língua Portuguesa, pois, como é proposto por Alvim (2015, p. 47), baseada na teoria do interacionismo de Bronckart (2009),

devemos analisar um conjunto de textos pertencentes a esse mesmo gênero para assim, elencarmos as características, a situação de produção, os conteúdos, a construção composicional, ou seja, vários elementos que compõem a arquitetura textual e os aspectos sociais.

Nesse sentido, baseando-se na proposta de ensino da Língua Portuguesa por meio de situações didáticas em que os estudantes tenham que interagir em contextos similares aos que ocorrem fora da escola e no trabalho de ficcionalização dos gêneros proposto por Dolz e Schneuwly (2004), tratado no tópico anterior, as atividades de escuta tornam-se essenciais para que os estudantes compreendam, produzam e avaliem gêneros textuais diversificados. Além de contribuir também para que os estudantes adquiram habilidades bastante variadas que vão desde atitudes de respeito ao que o outro fala, monitoramento de seu próprio tempo de fala e escuta atenta ao que o outro diz, fundamentais para a produção e a compreensão dos gêneros orais (LEAL, BRANDÃO e LIMA, 2012).

Antes de prosseguir, esclarecemos, assim como Alvim (2015), que o intuito do tratamento dado à escuta atenta na escola não é de silenciamento dos estudantes, pelo contrário, é apoiar a escuta ativa como uma estratégia de desenvolvimento de capacidades necessárias para o uso da língua com autonomia em situações e espaços variados, de maneira crítica e reflexiva.

Nesse caminho, ao tomar a escuta como dimensão de ensino da produção e compreensão de textos orais, a análise linguística é um eixo de ensino que faz interface com o eixo “Linguagem oral”, pois possibilita reflexões pertinentes, relacionadas tanto aos conhecimentos

que já mencionamos, como também “à forma composicional de diferentes gêneros, como seminários, notícias orais, debates regrados, ou mesmo conhecimentos relativos aos papéis desempenhados pelos envolvidos em uma determinada situação de interação, como em um júri” (LEAL ET AL, 2012, p. 20).

De acordo com Geraldi (1984, p. 74), o trabalho com a análise linguística possibilita tanto as reflexões mais tradicionais, referentes à gramática, quanto as questões como: coesão, coerência interna do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímia, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc.

Nesse sentido, nesse tópico discutiremos sobre as atividades de escuta de textos orais, sobre as orientações apresentadas pelo documento e a abordagem didática das duas professoras. Para melhor compreensão, apresentamos a seguir um quadro síntese dos objetivos de aprendizagem propostos pelo documento em todos os anos:

Quadro 27: Objetivos de aprendizagem para a escuta atenta na Política de ensino da Rede Municipal do Recife

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PARA A ESCUTA ATENTA NA POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE						
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM						
ANO 1	Ouvir e participar da leitura dramatizada de peças teatrais infantis, realizadas pelo(a) professor(a)	Ouvir poemas e declamá-los, apreciando o ritmo e as sonoridades típicas do gênero poético	Recitar e ouvir parlendas, destinadas a ajudar a memorização de números, dias da semana, cores e outros assuntos	Participar de rodas de conversa, compartilhando fatos do cotidiano, da família e da escola, aprimorando atitudes de respeito aos turnos de fala	Participar de situações de fala e escuta de textos orais, destinados à reflexão e à discussão acerca de si mesmo(a) e do(a) outro(a)	
ANO 2	Ouvir leitura dramatizada de peças teatrais infantis, realizando inferências e respeitando os turnos de fala.	Realizar inferências, a partir de pistas dadas pelas adivinhas.	Analisar, em textos orais veiculados na TV ou na rádio, elementos implícitos, como humor, intencionalidade e sentido.	Ouvir poemas e declamá-los, apreciando o ritmo e a musicalidade	Participar de situações de fala e escuta de textos orais, destinados à reflexão e discussão acerca de si mesmo(a), da sua etnia, do(a) outro(a) e de	Desenvolver a cidadania, participando de situações de fala e escuta de textos, destinados à reflexão

					temas sociais relevantes	e discussão, acerca de temas sociais importantes
ANO 3	Ouvir e participar de peças teatrais infantis, reconhecendo os interlocutores e respeitando os turnos de fala.	Realizar inferências, a partir de pistas dadas pelas adivinhas.	Escutar textos expositivos orais em situação de formalidade, reconhecendo as normas que regem a atuação de interlocutores.	Participar de situações de fala e escuta de textos orais, destinados à reflexão e discussão acerca de si mesmo(a), da sua etnia, do(a) outro(a) e de temas sociais relevantes.		
ANO 4	Realizar inferências, a partir de pistas dadas pelas adivinhas e pelas piadas	Escutar textos expositivos em situação de maior formalidade	Analisar, em textos orais veiculados na TV ou na rádio, elementos implícitos, como humor, intencionalidade e sentido	Escutar e produzir textos, utilizando o conjunto de conhecimentos discursivos, linguísticos, semânticos e gramaticais, envolvidos na construção de sentidos	Participar de situações de fala e escuta de textos orais, destinados à reflexão e discussão acerca de si mesmo(a), da sua etnia, do(a) outro(a) e de temas sociais relevantes	
ANO 5	Realizar inferências a partir de pistas dadas pelas adivinhas e pelas piadas.	Escutar textos expositivos em situação de maior formalidade.	Escutar e produzir textos, utilizando o conjunto de conhecimentos discursivos, linguísticos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção de sentidos.	Analisar, em textos orais veiculados na TV ou na rádio, elementos implícitos, finalidade e objetivo comunicativo.	Participar de situações de fala e escuta de textos destinados à reflexão e à discussão acerca de si mesmo (a), do (a) outro (a) e de temas sociais relevantes	

Fonte: Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (RECIFE, 2015, p. 264 - 279)

Como apontamos anteriormente, o documento curricular contém 25 objetivos de aprendizagem distribuídos de forma equilibrada em todos os anos, havendo interfaces com dimensões relativas à reflexão sobre os textos orais, discutidas nos tópicos anteriores. A

habilidade de escutar com atenção agrega habilidades específicas que dizem respeito às finalidades da escuta. Escutar para compreender um texto, que demanda estratégias diferenciadas da habilidade de escutar para avaliar os recursos utilizados pelo produtor do texto, ou escutar para refletir sobre a forma composicional do gênero adotado compõem o conjunto de objetivos didáticos. Nesse sentido, buscamos, a partir das proposições de Alvim (2015), analisar os eixos de trabalho com a escuta¹²: 1) compreender o texto oral; 2) Ouvir com atenção para analisar o texto oral observando questões linguísticas, prosódicas, gestuais e extratextuais; 3) Escutar com atenção, seguindo regras comportamentais relativas a diferentes tipos de interações orais.; 4) Escutar com atenção para obter modelos de textos orais; 5) Escutar com atenção para tomar notas; 6) Escutar com atenção para retextualizar o texto e analisar a relação entre o texto oral e o escrito, presentes nas orientações do documento para os cinco anos de ensino. No quadro 28, apresentamos como os eixos foram abordados nos anos 1 a 5 para melhor visualização:

Quadro 28: Eixos da escuta atenta presentes na Política Municipal de Ensino do Recife

EIXOS DA ESCUTA PRESENTES NA POLÍTICA MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE					
EIXOS DA ESCUTA	ANO 1	ANO 2	ANO 3	ANO 4	ANO 5
Compreender texto oral		X	X	X	X
Ouvir com atenção para analisar o texto oral observando questões linguísticas, prosódicas, gestuais e extratextuais		X		X	X
Escutar com atenção, seguindo regras comportamentais relativas a diferentes tipos de interações orais	X	X	X	X	X
Escutar com atenção para obter modelos de textos orais.	X	X	X	X	X
Escutar com atenção para tomar notas					
Escutar com atenção para retextualizar o texto e analisar a relação entre o texto oral e o escrito.					

Fonte: Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (RECIFE, 2015, p. 264 - 279)

Como o quadro mostra, os objetivos de aprendizagem apresentados para a escuta atenta atenderam a apenas quatro tipos de situações: Compreender texto oral, ouvir com atenção para analisar o texto oral observando questões linguísticas, prosódicas, gestuais e extratextuais,

¹² Em pesquisa desenvolvida em 2015, Alvim apresentou estes 6 eixos de para análise da escuta em atividades de compreensão dos textos orais.

escutar com atenção, seguindo regras comportamentais relativas a diferentes tipos de interações orais, escutar com atenção para obter modelos de textos orais. Além disso, é possível observar que apenas os eixos “Escutar com atenção, seguindo regras comportamentais relativas a diferentes tipos de interações orais” e “Escutar com atenção para obter modelos de textos orais”, contemplaram os cinco anos de ensino.

Em relação ao ano 1, é possível observar que o documento curricular se limitou a dois eixos da escuta: “Escutar com atenção, seguindo regras comportamentais relativas a diferentes tipos de interações orais”, “Escutar com atenção para obter modelos de textos orais”. Em relação ao primeiro, é proposto que é necessário ensinar o estudante a:

Ouvir e participar da leitura dramatizada de peças teatrais infantis, realizadas pelo(a) professor(a) (RECIFE, 2014, p.264).

O objetivo mencionado ressalta que é preciso escutar com atenção para participar de um tipo específico de interação, que é a leitura dramatizada. Tal tipo de evento requer certos tipos de comportamentos, tais como utilizar recursos expressivos durante a leitura. O conteúdo de ensino que corresponde a este objetivo apresenta o gênero textual teatro, porém não menciona elementos de ensino da escuta, traz apenas o direcionamento para reflexão sobre as relações fala e escrita:

Textos do teatro infantil: linguagem do teatro. Relação entre oralidade e escrita (RECIFE, 2015, p.264)

Apesar de não apresentar aspectos relacionados à escuta, observamos que ao propor que sejam estabelecidas relações entre oralidade e escrita o trecho deixa implícito que será necessário realizar escuta para que a retextualização ocorra. Todavia, ressaltamos que sem orientações mais específicas, diante da escassez de materiais e de ações de formação de professores voltados para tal aspectos do ensino, é difícil para o professor planejar atividades voltadas para esse fim.

Outros objetivos que permitem o trabalho com o eixo, foram:

Ouvir poemas e declamá-los, apreciando o ritmo e as sonoridades típicas do gênero poético;

Recitar e ouvir parlendas, destinadas a ajudar a memorização de números, dias da semana, cores e outros assuntos (RECIFE, 2015, p.264).

No primeiro objetivo indicado acima, ao citar que o estudante deverá apreciar o ritmo e as sonoridades, demanda-se que a escuta atenta ocorra. Ao solicitar que os alunos ouçam parlendas, há, também, indicação de que devem ouvir com atenção, inclusive porque há a indicação de que por meio dessa escuta, os estudantes devem memorizar números, dias da semana, dentre outros. Os conteúdos de ensino relacionados aos gêneros evidenciados nos objetivos também demandam escuta atenta, embora não haja uma indicação explícita dessa habilidade:

Poema, letra de canção popular, cantiga de roda, acalanto, parlenda, trava-língua e adivinha: recursos poéticos (verso/ estrofe, rima e ritmo, letra e música, ritmo) (RECIFE, 2015, p.264).

Ao explicitar aspectos como rima e ritmo indica-se que é necessário focar atenção nesses aspectos. Apesar de não haver clareza sobre como conduzir o ensino da escuta atenta, há, como exposto, sinalização da necessidade de contemplar a escuta atenta no documento curricular.

O objetivo a seguir também não explicita claramente a finalidade da escuta atenta. No entanto, como também acontece em outras habilidades descritas, pode favorecer a aprendizagem de “Escutar com atenção para obter modelos de textos orais”:

Participar de situações de fala e escuta de textos orais, destinados à reflexão e à discussão acerca de si mesmo(a) e do(a) outro(a) (RECIFE, 2015, p.264).

A habilidade descrita acima implica em a criança participar de várias situações com o mesmo propósito: refletir acerca de si mesmo e do outro. Alguns gêneros se adequam mais a este propósito, de modo que a participação em vários eventos similares pode gerar aprendizagens acerca de determinados modelos textuais. O objetivo supõe situações de escuta de textos orais que dizem respeito às situações comunicativas comuns no convívio social. Ressaltamos, assim, que embora a habilidade possa favorecer aprendizagens acerca dos modelos textuais, não há explicitação das diferenças entre a escuta atenta em uma situação mais informal da vida privada e situações que envolvem gêneros das instâncias públicas. Tal conclusão pode ser corroborada pela constatação de que os gêneros trabalhados, tanto nos objetivos de aprendizagem quanto nos conteúdos de ensino, limitam-se aos gêneros poéticos, teatro infantil e aos gêneros da organização e convívio social. Além disso, não houve aprofundamentos nas características dos gêneros, isto é, o documento não indicou dentro dos objetivos a escuta voltada para a reflexão sobre os aspectos de diferentes naturezas presentes nos gêneros (MENDONÇA, 2006 *apud* ALVIM, 2015).

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), para conhecermos as características de um gênero, mais especificamente um gênero oral, é preciso conhecer o gênero de fato, isso ocorre a partir da escuta, análise e produção, além disso, envolve sua reelaboração, a partir de uma (auto) avaliação, que é possível por meio da análise linguística (ALVIM, 2015).

Em relação ao ano 2, a política indicou objetivos voltados para: “Compreender texto oral”, “Ouvir com atenção para analisar o texto oral observando questões linguísticas, prosódicas, gestuais e extratextuais”, “Escutar com atenção, seguindo regras comportamentais relativas a diferentes tipos de interações orais”, “Escutar com atenção para obter modelos de textos orais”.

A leitura atenta para compreender textos orais está presente em todas as situações em que se sugere que os estudantes escutem os textos orais para conversar sobre o que é dito nos textos, ou seja, indicam a necessidade de focar não apenas nos recursos linguísticos ou extralinguísticos, mas também em levar os estudantes a se posicionarem diante do que é dito, como no trecho a seguir:

Ouvir leitura dramatizada de peças teatrais infantis, realizando inferências e respeitando os turnos de fala (RECIFE, 2015, p. 266).

No trecho transcrito, em que é proposta a leitura dramatizada, há a explicitação de uma estratégia de compreensão de textos – elaboração inferencial. Há, desse modo, foco no conteúdo textual. Mas há, também referência à importância de manter a escuta atenta e respeitar os turnos de fala. Assim, compreendemos que sua presença no documento incentiva a escuta atenta para diferentes finalidades.

Outro trecho que indica objetivos relativos à escuta para compreensão de textos orais é o seguinte:

Realizar inferências, a partir de pistas dadas pelas adivinhas (RECIFE, 2015, p. 267).

Nota-se que o objetivo propõe o ensino da habilidade de elaborar inferências como forma de compreender o gênero oral adivinha. O conteúdo de ensino relacionado com esse objetivo não apresenta coerência com o que foi proposto. Vejamos:

Poema, canção popular, cantiga de roda parlenda, trava-língua e adivinha: recursos estilísticos (verso/estrofe, ritmo/rima) (RECIFE, 2015, p. 267).

Os elementos indicados nesse conteúdo são relacionados às características dos gêneros, sugerindo-se reflexões sobre os aspectos sonoros do gênero, diferentemente do que é indicado no objetivo, que remete à análise das pistas para construção de sentidos dos textos.

Outro tipo de escuta atenta contemplado pelo ano 2 foi “Escutar com atenção para obter modelos de textos orais”, como está ilustrado pelo trecho a seguir:

Analisar, em textos orais veiculados na TV ou na rádio, elementos implícitos, como humor, intencionalidade e sentido (RECIFE, 2015, p. 267).

A análise dos gêneros que são produzidos em rádios e tvs possibilita ao estudante o contato com modelos textuais a partir da escuta atenta e reflexão, possibilitando a construção da consciência sobre os elementos que estão presentes e que precisam ser apropriados para produção e compreensão desse modelo de texto. Assim, embora a escuta atenta não seja explicitada na habilidade, é um requisito para que ela seja desenvolvida. Em relação a esta habilidade, os conteúdos indicados não explicitam às professoras que reflexões podem ser desenvolvidas a partir desse trabalho, tal como pode ser constatado no trecho transcrito:

Notícia, reportagem, documentário: características do meio de comunicação, conteúdo e objetivo comunicativo (RECIFE, 2015, p. 267).

Como é possível analisar, o conteúdo é genérico, traz indicações de questões amplas, porém não indica dentro delas que elementos abordar nesse ano.

Os dados relativos ao Ano 2 indicam, do mesmo modo que ocorreu com os relativos ao Ano 1, que as orientações quanto à escuta atenta estão presentes, mas são difusas e não orientam suficientemente como analisar o texto oral, observando questões linguísticas, extralinguísticas (extratextuais), paralinguísticas (prosódicas) e cinésicas (gestuais); tomar notas e retextualizar e analisar a relação entre texto oral e texto escrito.

As análises relativas ao ano 3 indicaram a existência de objetivos voltados para: “Compreender texto oral”, “Escutar com atenção, seguindo regras comportamentais relativas a diferentes tipos de interações orais”, “Escutar com atenção para obter modelos de textos orais”.

Em relação à aprendizagem da escuta para seguir regras comportamentais relativas a diferentes tipos de interações orais os objetivos apresentados foram:

Escutar textos expositivos orais em situação de formalidade, reconhecendo as normas que regem a atuação de interlocutores (RECIFE, 2015, p. 272).

Ouvir e participar de peças teatrais infantis, reconhecendo os interlocutores e respeitando os turnos de fala (RECIFE, 2015, p. 272).

Nesse caso, foram citados os gêneros exposição oral e teatro, porém não há apresentação de elementos necessários ao trabalho, como pode ser observado em relação ao segundo exemplo dado, em que foram indicados os mesmos elementos nos anos 1 e 2:

Textos do teatro infantil: linguagem do teatro, relação entre oralidade e escrita (RECIFE, 2015, p. 272).

O eixo da escuta voltado para obter modelos de textos orais foi contemplado no seguinte objetivo:

Participar de situações de fala e escuta de textos orais, destinados à reflexão e discussão acerca de si mesmo(a), da sua etnia, do(a) outro(a) e de temas sociais relevantes (RECIFE, 2015, p. 272).

Esse objetivo já foi discutido anteriormente, havendo neste caso, progressão ao serem adicionados outros temas, como relações étnicas e temas sociais relevantes. Como foi dito, o objetivo indica o trabalho de produção e escuta de textos orais específicos de uma esfera de circulação, o que nos remete ao contato dos estudantes com tais gêneros e situações de reflexão sobre os modelos textuais que se encaixam nesse tipo de situação comunicativa. Como conteúdo de ensino, identificamos a indicação do gênero relato pessoal:

Relato de experiência pessoal: negociação de sentidos, adequação vocabular e coerência (RECIFE, 2015, p. 272).

Ainda em relação ao Ano 3, identificamos a escuta para a “compreensão do texto oral”, como vemos nos objetivos a seguir, já comentados anteriormente:

Realizar inferências, a partir de pistas dadas pelas adivinhas (RECIFE, 2015, p. 272).

Participar de situações de fala e escuta de textos orais, destinados à reflexão e discussão acerca de si mesmo(a), da sua etnia, do(a) outro(a) e de temas sociais relevantes. (RECIFE, 2015, p. 272)

Nos dois casos, há referência aos conteúdos textuais. No primeiro, ao uso de inferências para entender adivinhas; no outro, refletir sobre temas sociais relevantes.

No que diz respeito às análises do ano 4, gostaríamos de realçar que, como as professoras observadas lecionam para turmas de 4º ano, iremos apresentar a análise a seguir, relacionando a orientações dadas pela política e as abordagens didáticas das docentes para a escuta.

Dos sete objetivos indicados para o ano 4 pela política de ensino, cinco deles remetiam à escuta. Tais objetivos atenderam aos seguintes eixos de escuta¹³: “Compreender texto oral”, “Ouvir com atenção para analisar o texto oral observando questões linguísticas, prosódicas, gestuais e extratextuais”, escutar com atenção, seguindo regras comportamentais relativas a diferentes tipos de interações orais”, “Escutar com atenção para obter modelos de textos orais”.

Coerente com o documento, observamos nas aulas das professoras os mesmos tipos de propósitos para a escuta atenta, embora apenas a professora 1 tenha contemplado atividades relacionadas à escuta para analisar o texto oral observando questões linguísticas, prosódicas, gestuais e extratextuais. O quadro a seguir exemplifica a abordagem ao longo das aulas observadas:

Quadro 29: Eixos da escuta nas aulas das professoras

EIXOS DA ESCUTA NA NAS AULAS DAS PROFESSORAS DO 4º ANO		
EIXOS DA ESCUTA PRESENTES NA POLÍTICA DE ENSINO	PROFESSORA 1	PROFESSORA 2
Escutar com atenção, seguindo regras comportamentais relativas a diferentes tipos de interações orais.	12 aulas	13 aulas
Escutar com atenção para obter modelos de textos orais.	02 aulas	06 aulas
Compreender o texto oral	02 aulas	03 aulas
Ouvir com atenção para analisar o texto oral observando questões linguísticas, prosódicas, gestuais e extratextuais	03 aulas	-----

Fonte: Autora (2022)

Como exposto no quadro 29, os eixos com maior incidência nas aulas da professora 1 foram: “Escutar com atenção, seguindo regras comportamentais relativas a diferentes tipos de interações orais” (12 aulas) presente em todas as aulas e “Ouvir com atenção para analisar o texto oral observando questões linguísticas, prosódicas, gestuais e extratextuais” (03 aulas). Já nas aulas da professora 2, os eixos com maior ocorrência foram: “Escutar com atenção,

¹³ Eixos de trabalho com a escuta definidos por Alvim (2015) e já mencionados em outros momentos do trabalho.

seguindo regras comportamentais relativas a diferentes tipos de interações orais “(13 aulas) e “Escutar com atenção para obter modelos de textos orais “(06 aulas).

Assim, observamos que, seguindo a mesma tendência identificada no documento curricular, as atividades de *escuta para* seguir regras comportamentais relativas a diferentes tipos de interações orais foram mais frequentes nas aulas observadas das duas professoras, exploraremos esses dados adiante.

O objetivo de aprendizagem voltado para “Escutar com atenção, seguindo regras comportamentais relativas a diferentes tipos de interações orais” citado no documento para o quarto ano do ensino fundamental foi:

Participar de situações de fala e escuta de textos orais, destinados à reflexão e discussão acerca de si mesmo(a), da sua etnia, do(a) outro(a) e de temas sociais relevantes (RECIFE, 2015, p. 275).

Esse objetivo já foi comentado anteriormente. Além dele, o documento apresentou como conteúdo de ensino, dois gêneros relacionados às situações mencionadas:

Relato de experiência pessoal, debate regrado: sustentação, refutação, tomada de posição, negociação, clareza, objetividade e coerência (RECIFE, 2015, p. 275).

Apesar disso, os aspectos indicados nesse conteúdo de ensino não remetem de maneira explícita ao ensino das reflexões sobre a escuta de textos orais, contudo, é possível o trabalho a partir dele, sendo o professor o único responsável por levantar essas reflexões.

No que diz respeito à professora 1, identificamos em todas as aulas (12 aulas) situações potenciais à aprendizagem de “Escutar com atenção, seguindo regras comportamentais relativas a diferentes tipos de interações orais”. Tais situações ocorreram a partir de atividades de conversas; oralização de textos escritos ou de memória realizadas pela professora e pelos estudantes; contação de histórias; e produções orais. Observamos na aula 01 uma situação de participação em situação de interação oral sobre si mesmo e sobre o outro, assim como indica o objetivo de aprendizagem descrito no documento curricular. O extrato a seguir detalha melhor o evento:

(...)

A 1-: Tô escutando não.

P- Tem que fazer silencio!

A 2- É...

P- Nem você tá sabendo o que escreveu. Tá vendo?

A 2- Severino.

P- Severino.

A 2- É João Severino. É...

P- Camilla. ((inaudível)).

A 2- Camilla é minha prima.

P- Certo!

A 2- É...

P- Fique assim ó... Fique assim de lado.

((inaudível))

P- Você tá apresentando para os seus colegas. Psiu!

[...]

P- Não, deixe aí. Porque depois você brinca, puxando conversa aí (inaudível). Fico tão chateada quando vocês não dão atenção ao colega falando. Todo mundo gosta de ser ouvido, todo mundo gosta de ser... compreendido. Agora quando é a vez do colega falar, aí ficam com conversinha.

[...]

(PROFESSORA 1, AULA 01)

Embora aspectos ligados com atitudes e comportamentos durante uma situação de produção de textos orais estejam contemplados no trecho transcrito, é possível verificar que não havia uma intencionalidade da professora anteriormente para abordar tais aspectos. O evento é marcado por um momento de tensão na sala, justamente por não ter havido condições de interação.

Outro exemplo de situação que envolve escuta atenta foi promovido pela professora 1 e se aproximou do conteúdo de ensino “Relato de experiência pessoal, debate regrado: sustentação, refutação, tomada de posição, negociação, clareza, objetividade e coerência”. A docente realizou atividades com os gêneros resenha de livro oral nas aulas 9 e 10, nas quais os estudantes apresentavam um relato de opinião pessoal sobre um livro lido em casa, sugerindo aos colegas a leitura ou não, para colaborar com a escolha do livro que os colegas levariam para casa, o trecho da aula 9 exemplifica:

P- Tá bom! Vamos, vamos ver aqui... Ana Alice!

A- Eu gostei, o meu é sobre.... é a velha o nome é a Velha a fiar!

(aluna relata a opinião sobre o livro)

P- É a velha a fiar, engraçado, esse eu conheço também!

(Aluna relata a opinião sobre o livro)

P- Eu gosto muito daquele livro, aquele que a menina leu, mulher! Como é o nome do livro? Isso! A casa sonolenta! A casa sonolenta... Eu amo aquele livro, ele é muito bom! É, vai... Paloma!

A- O livro que eu li é o (inaudível), porque fala do joelho que ele machuca muito e (inaudível).

P- Aí ele vai se machucando, né?! E você gostou do livro?

A- Gostei!

P- Aqui... Ana!

A- O livro que eu li é o (Inaudível) conta a história de uma borboleta que saiu do casulo e no outro dia ela passeava pelo jardim e sua amiga ia com ela e sua amiga pediu para ela não ir para longe... e aí teve um dia que a borboleta amiga dela não foi e ela foi para bem longe, ela viu um castelo que tinha um

candelabro e ela pensando que a luz do Candelabro era igual à do sol ela foi para perto, aí a asa dela ficou iluminada e ela caiu no copo de vidro...

P- Pronto aí você não vai contar o final, né?! Porque se não eles não vão querer saber como é que termina... Guilherme, Guilherme e Cláudio eles levaram o mesmo livro, são iguais.

A- Eu vou trocar com eles.

P- Pronto, então são várias histórias, vários contos, mas vocês leram uma só?

A- Eu li duas!

A- Eu vou lendo aleatoriamente

P- Certo, mas o que você leu você gostou?!

A- Gostei.

P- Gostou, né?!

A- Eu gostei da história do pescador e do...(inaudível).

[...]

(PROFESSORA 1, AULA 09)

Nas demais aulas observadas, identificamos diversas situações que possibilitavam a aprendizagem da escuta e do comportamento em interações orais que extrapolam as orientações do documento, como, por exemplo, as diferentes atividades de leitura em voz alta e de contação de história propostas ao longo das aulas que observamos. Na aula 2, observamos um momento que exigia um comportamento de respeito às falas e silêncio para escuta da leitura dramatizada pelos estudantes, seguida da contação da história lida por um estudante:

Aula 2:

P- Aproveitando isso, vamos fazer a interpretação com narrador e os personagens?!

P- O narrador fica por conta de Ana Elaine, os meninos fazem a fala do tucano e as meninas fazem a fala da raposa. Então, prestem atenção pra saber quando é a Raposa e quando é o tucano. Então meninos tucano, meninas raposas...Bora Ana Elaine?! começando pelo título...

Aluna Narradora: A Raposa e o tucano. A raposa...

P- Não! presta atenção, tem alguma vírgula aí? Você está começando a colocar umas coisas que não existem, comece novamente!

Aluna Narradora: A Raposa e o tucano. A raposa entendeu que devia andar debicando o tucano, uma noite o convidou para jantar na casa dela. O tucano foi. A raposa fez mingau para o jantar e espalhou em cima de uma pedra e o pobre do tucano nada pode comer. O tucano procurou vingar-se. Daí a tempos, foi a casa da raposa lhe disse:

Alunos representantes do tucano: Comadre você outro dia me obsequiou tanto dando-me aquele jantar, agora é chegada a minha vez de lhe pagar na mesma moeda: venho convidá-la para ir jantar comigo. Vamos embora que o petisco está bom.

P- Não gostei não, não gostei, não...não estão atentos a frase, as pontuações.

Vamos de novo!

Alunos representantes do tucano: Comadre...

[...]

P- Pronto, terminaram? Aí, agora eu vou querer que um aluno vem aqui na frente contar a história como se fosse o narrador.

A1- Ana! (e aponta com o dedo para aluna concorrente no concurso ler mais)

P- Não, deixa vir quem quiser vir. Tem alguém que gosta de contar história?

A 2- Eu!

P- Então, vem aqui pra frente contar história. Conte com suas palavras, está certo?!

A 2- Como assim?

P- Digamos que você tem um filho, está certo?! Você não vai ler, você vai contar essa história para o seu filho, para o seu irmão pequenininho, oralmente, está certo? Então vá, conte aí para os seus colegas. (Aluna conta a mesma história acima, nesse momento, sem interferências da professora)

[...]

(PROFESSORA 1, AULA 02)

Os extratos apresentados exemplificam as diversas atividades desenvolvidas pela professora e que possibilitavam a aprendizagem desse eixo, no entanto, destacamos que a abordagem da escuta não foi sempre sistemática e/ou com objetivos claros voltados para a dimensão de produção e compreensão oral. Atividades de escuta de leituras e conversas, nas quais os estudantes sabem a hora de falar e escutar são constantes nas aulas das professoras de um modo geral, embora, nem sempre surjam questionamentos direcionados para reflexão explícita desses comportamentos. Contudo, participar diariamente desses momentos faz com que os estudantes pratiquem a escuta e o respeito ao turno de fala do outro e, conseqüentemente, saibam o comportamento necessário para tais situações em eventos comunicativos fora da escola.

A professora 2 também desenvolveu situações importantes para a aprendizagem da escuta atenta com foco em atitudes e comportamentos em todas as aulas observadas (13 aulas), porém, assim como nas aulas da professora 1, as atividades desenvolvidas nem sempre apresentaram incentivos explícitos para reflexão sobre os aspectos importantes de uma escuta atenta, nem mesmo das aprendizagens atreladas a ela. No entanto, como apontamos anteriormente, participar ativamente dessas atividades com orientações de respeito aos turnos de fala e necessidade de silêncio no momento da fala do outro, por exemplo, estabelece para o estudante determinadas “regras” que devem ser cumpridas no processo de comunicação para que ele seja efetivado de acordo com seu objetivo nas situações vivenciadas em sociedade.

Em relação ao objetivo de aprendizagem apresentado no documento curricular, a professora também ofertou diferentes situações de participação em situações orais para refletir e discutir “acerca de si mesmo(a), da sua etnia, do(a) outro(a) e de temas sociais relevantes”. Apresentamos exemplos de atividades propostas de acordo com esse objetivo e que levaram os estudantes a refletirem sobre a utilização de regras e/ou que a professora necessitou lembrá-los sobre o comportamento necessário para que conseguissem alcançar o objetivo comunicativo da atividade. Então, nas aulas 3 e 6 a professora solicitou que os estudantes relatassem como tinha sido o final de semana deles, vejamos o extrato da aula 6:

P- E o seu, é... Como é que foi o teu final de semana?
(inaudível).

P- E teve o quê de bom?
(inaudível).

P- O free fire não é um jogo muito violento, não?
Todos falam ao mesmo tempo.

P- Gael, como é que foi o seu final de semana?
A- Bom!

P- O seu Joel, como é que foi o seu final de semana?

A- Foi bom... Eu brinquei!

P- Ana, como é que foi o seu final de semana?
(inaudível).

P- Foi? Gabriela...Gabriela?
(inaudível).

P- Foi? Então foi legal, né? Felipe, como é que foi o seu final de semana? Foi bom?
(inaudível).

P- Daniel? Como é que foi o seu final de semana? Foi bom? Tá com sono! Foi dormir tarde foi? Por que tá assim?

[...]

P- O meu foi bom! Eu não sair, não fui passear!

A- E aprendeu a andar de bicicleta?

P- Ainda não, eu tenho que aprender. Agora, no outro final de semana eu andei com a bicicleta de rodinha.

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Andei com a bicicleta de rodinha, porque na frente da minha casa tem a praça assim. Tem uma praça, aí...todo mundo (inaudível). Aí eu vou te dizer, mas aí tipo...eu andei. E agora, eu vou ficar andando direto com a bicicleta com rodinha.

(inaudível).

P- Era da pequena assim, daquelas médias assim...
(inaudível)

P- Eu tenho medo no equilíbrio.

[...]

(PROFESSORA 2, AULA 06)

Além dessa, a professora também realizou na aula 1 uma atividade de interação oral sobre um vídeo com o tema “Recife ontem e hoje”. Assim, os estudantes foram convidados a conversar sobre alguns aspectos sociais da cidade, como mostra o relato abaixo:

[...]

(Exibição de vídeo)

P- Observem aqui ó... o calçamento, e como está agora. Prestem atenção! Silêncio!

P- Um de cada vez, que a gente tá gravando e eu não tô conseguindo nem entender vocês, muito bem o gravador não vai tá, vai? As mulheres como é que elas se vestiam?

A2- Com a saia. Vestidos.

P- Vestidos. Mulheres usavam vestidos.

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Mulheres...

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Usavam saias.

A2- Vestido.

P- Vestidos. Aí bota em baixo, na outra pagina, bote assim: continuação. Vestidos. Não podiam cortar o cabelo, né. Sim, o que mais? Como eram as...as blusas das mulheres?

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Cobrindo o ombro, né?! Blusas que cobriam...

Todos falam ao mesmo tempo. (Inaudível).

P- O ombro. E sem decote, né?

[...]

A3- Tia, olha pra Gabriel aqui ó?

P- Gabriel, senta ali atrás de Vitória, por favor! Jean, ali! Não, ali ó... onde tá a sombrinha. Ali! É.

A 4- Por que, Tia?

P- Porque tá tendo muita conversa.

A 3- Eu não tô conversando não.

P- Pode cortar o cabelo?

A4- Pode cortar.

P- Usar blusa.

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Se a mulher quiser, ela não pode não?

A4- Pode.

P- Pode!

[...]

(PROFESSORA 2, AULA 01)

Apesar dessas situações terem sido bem pontuais, exigiram dos estudantes uma escuta atenta ao que o outro colega relatava, revelando de maneira implícita um comportamento necessário para essas situações. Mais uma vez, ressaltamos que não houve uma intencionalidade prévia de abordar esses aspectos atitudinais. As intervenções da professora emergiam diante das dificuldades que surgiram no momento da atividade.

Em outras aulas, a professora 2 estabeleceu determinadas regras com os estudantes, que nos pareceu ter sido fonte de reflexão anterior, para a participação nos momentos de produção textual oral da turma, como foi o caso do uso de objetos para representar a tomada de turno de fala e o respeito a fala do outro. Sempre que havia situações de produção oral na sala, a professora utilizava esse artifício, já cristalizado entre os estudantes, como pode ser visto nas aulas 6 e 9 que trouxemos como exemplo.

Na aula 6 a professora estava realizando uma atividade de contação de histórias, na qual a docente distribuiu, para os estudantes, fichas com os nomes de personagens, para que eles contassem a história identificada aos colegas de memória; já na aula 9, a atividade era de produção de um texto didático de forma oral. As duas atividades requeriam dos estudantes uma escuta cuidadosa e o aguardo pelo seu momento de fala. Nas duas atividades, os alunos ficaram bem animados para participar e essa mediação da professora voltada para o respeito aos turnos de fala foi essencial para organização da produção. Trouxemos os extratos dessas aulas para apreciação:

Aula 6:

[...]

P- Ó... fita fone. Deram o nome de fita fone. Ficou legal, não foi? Fita fone! Fita fone do falamento. certo? então...

Todos falam ao mesmo tempo (inaudível).

P- A fita do falamento...

Todos falam ao mesmo tempo (inaudível).

P- A fita do falamento, certo? Só pode falar quem estiver com ela.

Todos falam ao mesmo tempo (inaudível).

A- A gente não vai contar uma historinha?

P- Sim!

Todos falam ao mesmo tempo (inaudível).

P- Pronto! Então, é a fita do falamento da história!

Todos falam ao mesmo tempo (inaudível).

[...]

P- Então eu vou precisar gravar as nossas histórias, certo? E aí, quais são as regras? Deixe-me já botar aqui.

Todos falam ao mesmo tempo (inaudível).

P- Ó, peraí! é... Emile, tá falando algumas regras aqui, presta atenção!

A- Escutar com atenção (inaudível) a história, prestar atenção, não ficar conversando de cochichinho (inaudível).

[...]

Aula 9:

P- A leitura de hoje é baseada em fatos reais, mas, antes a gente vai conversar sobre a atividade da mala, o que eu levaria na mala, certo?!

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Agora, a conversa é só quem está com a... como é o nome disso aqui? latafone! só pode falar quem tiver com a latafone. então... O que é que você levaria na sua mala numa situação de emergência? Quem quer ser o primeiro a falar?

A- Eu;

P- Então, se numa situação de incêndio ou de uma enchente na sua casa, e você tivesse poucos minutos pra pegar alguns objetos pessoais. o que você levaria na sua mala?

A- Meu celular, minha roupa e meu carregador.

[...]

P- Só fala quem estiver com a latafone.

Joel: (inaudível) e o carregador.

P- Ah! muito bem! Então você levaria o celular, o carregador e?

A- A roupa.

P- E a roupa. muito bem! Danilo!

[...]

P- Danilo está com a latafone. Danilo, o que você levaria numa situação de emergência?

A- Alimento, roupa, (inaudível), colar, pulseira e anel, dinheiro e (inaudível), kit de socorros e água.

[...]

(PROFESSORA 2, AULAS 06 E 09)

As atividades acima mostram um trabalho importante de reflexão sobre o comportamento em situações de interação oral, sobretudo as coletivas que demandam maior

cuidado com a tomada da fala e maior necessidade de respeito às falas, além de uma escuta atenta dos demais participantes da produção.

Se tratando de escuta para *obter modelos de textos orais*, identificamos o objetivo de aprendizagem no documento curricular do Recife:

Escutar textos expositivos em situação de maior formalidade (RECIFE, 2015, p. 275).

Esse objetivo é contemplado por conteúdos de ensino voltados para os gêneros palestras e seminários, que apesar de não apresentar elementos de trabalho suficientes para refletir sobre os modelos textuais, contemplam a indicação acima:

Palestra, seminário: estrutura e finalidade dos gêneros (RECIFE, 2015, p. 275).

Nota-se, que os saberes elencados dizem respeito aos aspectos composicionais do gênero, o que demanda a escuta direcionada à reflexão sobre o modelo apresentado. Todavia, uma maior especificação do trabalho colaboraria ainda mais para o trabalho de forma clara e objetiva com a escuta e a análise dos gêneros em sala de aula.

Sobre esse eixo, identificamos, nas aulas 1, 11 e 12 da professora 1, situações de escuta para obter modelos orais, em uma delas a professora desenvolveu a escuta de textos expositivos, como indica o documento curricular e desenvolveu atividades com o gênero exposição oral, condizente com o conteúdo de ensino indicado pelo documento. Nas demais, a professora desenvolveu atividades voltadas para a aprendizagem do gênero debate em júri simulado, extrapolando mais uma vez os conteúdos indicados no documento. Vejamos.

Na aula 1, a professora estava desenvolvendo uma atividade de exposição oral em seminários de uma árvore genealógica da família dos estudantes, como ilustrado abaixo um trecho da atividade:

P- Gente, lembrando que vocês têm que olhar pra o colega de vocês. Vocês... Vocês não estão falando só pra mim. Vocês estão falando entre vocês.

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Pronto! Tem alguns coleguinhas que estão conversando, não estão respeitando a apresentação do trabalho do colega.

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Pode começar.

A- Olá, eu me chamo Saulo Felício da Silva.

P- Felício? da Silva. Então Felício da Silva.

((inaudível))

P- Nasceu onde?

A- Em Vitória de Santo Antão.

P- Vitória também? Só vai dá Vitória agora é?

A- É Vitória de Santo Antão.

P- Também de Vitória de Santo Antão. Alguém...seu pai ou sua mãe tem família lá, é?

A- É.

[...]

Todos falam ao mesmo tempo (inaudível).

P- Então, vamos lá! Explique aqui! Vamos ouvir o colega! Eita, que Gabriela é só conversa.

Todos falam ao mesmo tempo. ((inaudível)).

P- Então, nasceu em Vitória. Você mora com quem?

A- Eu moro com minha tia, com minha irmã...só que minha irmã mora em cima da minha casa, aí, ela vem dormir lá embaixo.

P- É? Certo! Explique aí sua família. Seus avós, né?

A- É!

[...]

(PROFESSORA 1, AULA 01)

Tal atividade girou em torno de uma produção que já vinha sendo preparada por eles e que tinha objetivo direcionado ao ensino do eixo oral, conforme aponta a professora em minientrevista realizada no final da aula:

Pesquisadora - Quais eram os seus objetivos com as atividades realizadas em sala?

P- Sim. Meu objetivo em relação às árvores genealógicas é justamente trabalhar essa questão da oralidade. Eles irem, porque eles estão no quarto ano, então a tendência ao avançar nas turmas é cada vez mais tendo que apresentar trabalho, saber, né? Falar em público... e aí eu tô iniciando dessa forma de apresentação de trabalhos. Eu tô dando esse início desde o finalzinho do ano passado e agora vou dar uma aprofundada maior mesmo. Deles, você nota que um dos que estão comigo desde o primeiro ano, né? Então, já tentando trabalhar...

Pesquisadora – Antes da apresentação, não necessariamente hoje, foi conversado com eles, este ano, sobre quais eram os recursos que eles utilizariam? Eu verifiquei que você ia dando umas coordenadas...

P- Sim, umas orientações sobre a postura...

Pesquisadora - O tom da voz, no olhar para a plateia...

P- Sim, foi feito um levantamento. Eu fiz com eles, o que, ao apresentar o trabalho, eles precisariam usar... De que forma eles iriam se comportar, né? Só que no momento que eles estão se apresentando, eu digo pelo que eu fui como aluna, como eu fui também, a gente esquece desses dados. Então, eu procuro ir orientando, lembrando como você deve ficar pra os coleguinhas, que você está falando para os coleguinhas. Mas, a gente fez um... um, uma preparação assim: Pedi que eles fizessem um resumo deles, do que eles gostam, o lugar onde eles moram, do que precisa ser feito.... Foi feito trabalho anterior, né? E teve um trabalho até que a mãe colocou uma observação ele fez sozinho, fez sozinho! Então, são habilidades que eles têm que ir aprendendo, e a gente vai tentando até destacar, né?!

[...]

(MINIENTREVISTA - PROFESSORA 1)

A partir da minientrevista realizada após essa aula, observamos que a professora reconhece a importância de práticas constantes e sistemáticas de produção e compreensão de

textos orais pelos estudantes, para que ao longo do trabalho eles se familiarizem com o gênero, seus aspectos estruturais, a importância do seu planejamento e das habilidades linguísticas, extralinguísticas e não linguísticas envolvidas em sua produção, corroborando a importância dos eventos de fala e escuta de gêneros orais para “o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos estudantes nos diferentes níveis de ensino” (BENTE, 2010, p. 133).

Assim, acreditamos que práticas constantes e sistemáticas de escuta e análise de textos representativos de diferentes gêneros orais pertencentes a diferentes graus de formalidade colaboram para que os estudantes apreendam os inúmeros recursos envolvidos nas práticas comunicativas, dentro e fora da escola.

Além dessa aula, a professora desenvolveu, nas aulas 11 e 12, atividades direcionadas para a apreensão do gênero debate em júri simulado¹⁴. Observamos que foi um primeiro contato dos estudantes naquele ano com o gênero. Nesse sentido, a professora realizou diferentes estratégias para a familiarização da turma com aquele modelo textual, como mostra os exemplos a seguir:

P- Então vejam, vamos fazer o levantamento do que é um júri simulado pra gente tentar montar...o projeto, né? E apresentar! Agora, a gente vai precisar de muita atenção, porque sei que vocês já viram na televisão e nos noticiários onde tem, em novelas, né? Sempre tem alguém sendo julgado e uma quantidade de pessoas fazendo papel de júri, onde elas todos se reúnem depois numa sala a parte, para decidir o que vai ser feito com o réu. O que é o réu?

Vários alunos - a pessoa que tá sendo acusada

P- A pessoa que está sendo acusada, né?

Alunos falam ao mesmo tempo

P- Bom, vamos ver aqui, o que é um júri simulado? O que é um júri? O que é um júri? Primeiro, vamos saber o que é o júri. O que é?

Vários alunos falam ao mesmo tempo

A- Julga

P- É o que? Que jura o que vai acontecer? Jura?

Vários alunos- Julgaaa...

P- Ah, entendi! Julga. Quem vai julgar algo, né?

A- Quem vai dizer o que vai acontecer.

P- E, vai dizer se tá condenado ou não e o que é que vai ser feito a partir dali? Sim, é assim a gente chega, e julga e condena.

Vários alunos - não

A- Tem a testemunha.

A- O juiz.

P- Então, deixa eu ir colocando aqui: escutar...escutar os dois lados. Que dois lados são esses?

A- O do bem e o do mal

¹⁴ Detalharemos o planejamento da produção do debate em júri simulado no tópico a seguir que trata dessa dimensão.

P- O do bem e o do mal?
 Vários alunos - O da defesa
 Vários alunos - E o do júri
 [...]
 (PROFESSORA 1, AULA 11)

Nas aulas acima, a professora desenvolveu diversas situações didáticas de escuta para compreensão do gênero oral debate em júri simulado, realizou o levantamento dos conhecimentos dos estudantes, discutindo o papel dos diferentes interlocutores e os aspectos estruturais dos subgêneros presentes nesse modelo textual. Além disso, apresentou modelos prontos do debate já produzido por outros estudantes de escolaridades diferentes, desenvolvendo uma escuta ativa nos estudantes dos elementos que o gênero requer para sua produção.

A professora 2 também desenvolveu algumas atividades de escuta para obter modelos de textos orais. Identificamos essas situações em seis aulas, nas quais desenvolveu atividades com os gêneros: assembleia, exposição oral em seminário, debate em júri simulado, exposição oral de maquete e notícia televisiva.

Em algumas delas, a professora apresentou uma preparação maior para a produção, com levantamento dos conhecimentos prévios que os estudantes tinham sobre os gêneros trabalhados, conversou sobre as características dos gêneros, apresentou modelos já produzidos e discutiu elementos estruturais dos gêneros para, em seguida, propor a produção dos gêneros pelos estudantes, como foi o caso dos gêneros assembleia e notícia televisiva (produção de um telejornal), outras foram mais breves, com conversas sobre alguns aspectos do gênero e proposição da produção, foi o caso do seminário, exposição de maquete e debate em júri simulado. Realçamos que nos referimos às aulas observadas, não obtivemos informações sobre se os gêneros já haviam sido discutidos em outras aulas e, que por isso, a professora teria ido direto para a produção.

Observamos que duas aulas condiziam com os objetivos de aprendizagem e conteúdos de ensino elencados para o 4º ano pela proposta curricular: escuta de textos expositivos/seminários (único conteúdo indicado para esse ano), a aula 5 (exposição em seminário) e a aula 10 (exposição de maquete).

Em relação ao seminário, gênero indicado pelo documento, observamos uma atividade semelhante à desenvolvida pela professora 1, com apresentação que nos remetia a uma preparação prévia:

P- Gente, posso ir? Posso começar?

A- Bom dia! meu nome é (inaudível). eu vou falar um pouco sobre plantas medicinais. as plantas medicinais (inaudível) e usadas para o uso (inaudível). Elas têm várias substâncias (inaudível). E uma dessas plantas (inaudível) é a babosa (inaudível) muito bom para o cabelo também. E agora eu vou deixar a palavra para a pessoa responsável pelo (inaudível).

todos falam ao mesmo tempo (inaudível).

A- (inaudível) música e (inaudível).

[...]

A- (inaudível) E eu vou falar sobre adivinhações. o que é, o que é, que é feito (inaudível).

P- Como é a pergunta?

A- O que é, o que é, (inaudível)?

P- Ah, eu sei! com três letras, né?

A- É!

P- É com três letras? Rua!

A- Acertou!

[...]

P- Gente, volta o silêncio! Psiu! Volta o silêncio! Volta o silêncio! Reestabelecendo o silêncio!

Todos falam ao mesmo tempo (inaudível).

[...]

P- É... uns grupos já perderam um ponto pelo barulho! Então, quem era pra ganhar 10, agora já está com 9!

Todos falam ao mesmo tempo (inaudível).

P- Todo mundo gritou! menos eu (inaudível). Nicole, tu gritasses também, não foi? Nicole, gritou, Nicole?

[...]

(PROFESSORA 2, AULA 5)

Diferentemente da professora 1, a professora 2 destaca que para muitos esse é o primeiro contato com o gênero em questão. O grupo discutiu sobre as dificuldades ainda presentes, a importância da familiarização com aquele modelo para produzir com qualidade no momento de apresentação em público. A atividade de escuta da exposição oral em seminário, acompanhada da breve análise avaliativa, que detalharemos no tópico dedicado à microdimensão da avaliação da produção oral, contribuiu bastante para que os estudantes apreendessem os aspectos importantes para qualidade da produção oral na qual estão inseridos.

Selecionamos também as ocasiões de produção do gênero assembleia (aula 4) e do debate em júri simulado (aula 7), que assim como ocorreu na sala da professora 1, houve extrapolação dos conteúdos de ensino indicados pelo documento para o ano 4. Desse modo, achamos pertinente analisar outras situações em que a professora promoveu atividade de escuta de novos modelos textuais orais com maior sistematização durante a observação:

Aula 4:

P- Então é justamente sobre isso que eu gostaria de tá conversando hoje um pouquinho com vocês ó... Quem já ouviu, além daqui da escola, sobre essa palavra aqui? (escreve assembleia no quadro)

A- Eu.

P- Já ouviu ontem? Assembleia, tem um nome muito comum de assembleia, é de quê?

Vários alunos - Assembleia de Deus**P-** Assembleia de Deus é o que?

Alunos -Igreja

P- É uma igreja, né?! Aí, quer dizer, alguém falou sobre igreja, não foi? E, Caíque falou uma coisa bem interessante que é reunir. Vocês acham que os professores, a maioria da nossa escola hoje foi pra igreja ou foi nesse sentido aqui de reunião?**Vários alunos - Reunião****P-** E reunir. Pra que? Pra orar?**A-** Não, pra conversar!**P-** E conversar sobre o quê?!**A-** Conversar sobre o comportamento dos alunos...**P-** Conversar sobre o comportamento dos alunos.**A-** Como é que tá a sala de aula!**P-** Como é que está a sala de aula, como é que está a escola.... Vocês acham que os professoras todos foram hoje por mais alguns motivos? Qual o motivo? Como vai ser o recreio, né? Só aqui essa assembleia de hoje, dos professores, que é lá na Universidade Católica de Pernambuco, ela...**A-** A senhora não disse (inaudível)**P-** Oi? Não, mas é o espaço que é uma universidade, entendeu? Essa aqui é tem o sentido de Assembleia de Deus, porque é uma igreja evangélica, mas hoje o local da reunião dos professores foi na universidade católica, não é uma igreja não, é uma universidade uma escola assim de adultos, só que ela é administrada pela Igreja Católica, mas não é uma igreja, entendeu? É uma universidade! Eles vão pegar só o auditório. Só que essa reunião aqui, nesse sentido de assembleia aqui que Caíque falou, de reunir, ela não é só para falar dos alunos, pra falar da sala de aula, tem um objetivo maior que é a campanha salarial, ou seja, o reajuste do salário que o Prefeito de Recife E aí nessa assembleia, nessa assembleia, ou seja, nessa reunião que está acontecendo hoje os professores vão tomar alguns. O que que você acha que vai ser decidido hoje na assembleia? Primeiro, o que é uma assembleia, Leila?**A-** Responde (inaudível)

[...]

P- Voltando pra aqui sobre a assembleia, eu disse que a assembleia, como Ana falou, tem a ver com o povo. Democracia tem a ver com o povo brasileiro. Democracia, significa o quê? Então, quem é que decide no governo do povo?**Vários alunos - O povo!****P-** O povo. Por isso que é importante a assembleia, ela vai reunir não só professoras, hoje a assembleia é dos professores. Será que pode existir uma assembleia de alunos? Pode existir de uma assembleia de alunos?**Alunos respondem sim e não aleatoriamente...**

[...]

Aula 7:**P-** Vejam, só! O júri, vocês já ouviram falar nessa palavra?

Todos falam ao mesmo tempo (inaudível).

P- Já?**A-** (Inaudível)**P-** O júri. não, não é o juiz! o júri não é o juiz. Eu vou ser...eu vou ser a juíza.

Todos falam ao mesmo tempo (inaudível).

P- Vejam só! o júri...

Todos falam ao mesmo tempo (inaudível).

P- Alessandro, não precisa gritar! Tá vendo como é ruim...

Todos falam ao mesmo tempo (inaudível).

P- Certo? é... aqui a versão do lobo, o advogado do lobo, né? Cadê aqui ó, a versão da chapeuzinho.**A-** Cadê, tia?**P-** Tá aqui! né? Então vejam só! Psiu!**A-** Silêncio!

[...]

P- O promotor de justiça, ou seja, aquela pessoa que vai defender a justiça. a justiça em relação a quem? Chapeuzinho Vermelho. Psiu!

A- Tia, dá a fitafone a um (inaudível).

P- A fita fone, né?! Muito bem! depois a gente pega a fita fone, na hora que eles forem falar.

A- Cadê, tia?

P- Calma! eu tenho que explicar as regras escutem! Aí, vejam só...o advogado vai ter que lançar a defesa, né?! Cadê o réu? bota o réu aqui sentado.

A- Quem é o réu?

A- Eu!

[...]

(PROFESSORA 2, AULAS 04 E 07)

A escuta de textos orais para reconhecimento do modelo e, sobretudo, entendimento do papel desse modelo textual e dos interlocutores envolvidos na situação de interação verbal é uma atividade de grande relevância na produção e compreensão textual oral, pois, é a partir dessas atividades que os estudantes irão analisar os eventos comunicativos e adquirir habilidades para participar deles de maneira ativa, reconhecendo os gêneros orais e sendo capazes de compreendê-los e produzi-los plenamente (ALVIM, 2015, p. 90).

Em relação à escuta para compreender o texto oral, a proposta curricular apresentou o objetivo abaixo como um indicativo de trabalho específico de escuta e produção de texto oral a partir de diversos elementos:

Escutar e produzir textos, utilizando o conjunto de conhecimentos discursivos, linguísticos, semânticos e gramaticais, envolvidos na construção de sentidos (RECIFE, 2015, p. 275).

Em consonância com esse objetivo, identificamos um conteúdo indicado para reflexão sobre os aspectos presentes nos gêneros jornalísticos:

Notícia, reportagem, documentário: características do meio de comunicação, conteúdo e objetivo comunicativo (RECIFE, 2015, p. 275).

Sobre eles, observamos que no objetivo de aprendizagem é feita referência a aspectos relativos à reflexão acerca dos gêneros. Além disso, percebemos também a ausência de maior detalhamento desses aspectos e de sua abordagem para o docente.

Em relação à habilidade acima, observamos que a professora 1 desenvolveu atividades que o contemplam, contudo, não estavam relacionadas ao conteúdo de ensino indicado pelo documento curricular. Nas aulas observadas, verificamos atividades de escuta para

compreensão oral em duas aulas (aulas 1 e 9), nas quais a professora realizou atividades com os gêneros exposição oral em seminário, cujo extrato já apresentamos nesse tópico, ao tratarmos do eixo da escuta para obtermos modelos orais, e instruções orais de jogos, conforme extrato apresentado a seguir:

[...]

P- Como se joga? Aí, eu vou querer que me explique, aliás...

A- Pode ler não, tia?!

P- Nãoooo, pode não! Eu quero ver você explicando oralmente!

Alunos falam ao mesmo tempo.

P- Quero todo mundo prestando atenção! Micaele vai explicar pra gente, Micaele vai explicar, vai dar as instruções, e aí, vamos?! Bora, ajudem aí! Todo mundo tem que prestar atenção, tá gente?! Porque pode ser que vocês já tenham jogado e não se lembrem das regras. Micaele vai tentar explicar.

(estudante apresenta as regras aos colegas que escutam atentamente)

[...]

(PROFESSORA 1, AULA 09)

A escuta foi uma atividade realizada durante todas as aulas observadas da professora 1, no entanto, não identificamos reflexões mais sistemáticas e direcionadas para os aspectos indicados pelo documento durante a produção oral. As atividades mobilizavam apenas escuta de um texto oral sem objetivos de compreensão linguística claros para os estudantes, como mostra os extratos que foram expostos aqui.

As situações didáticas desenvolvidas pela professora 2 com a produção e compreensão dos gêneros exposição em seminário (aula 5), contação de histórias (aula 6) e debate em júri simulado (aula 7) também favoreceram a escuta para compreensão do texto oral.

Desse modo, durante as situações de produção, a professora fez as pontuações sobre a importância de ouvir o outro, conforme já apresentamos, todavia, ressaltamos que nesses momentos, a professora não estabelecia reflexão explícita sobre os motivos, como, por exemplo, a escuta ativa para compreender o texto e as informações contidas nele, ou, para identificar aspectos discursivos orais, bem como as inúmeras facetas da nossa identidade pessoal ou social e da nossa competência comunicativa, conforme aponta Bente (2010). Além disso, a escuta para compreender um texto envolve ainda os aspectos extralinguísticos e não linguísticos que também contribuem para compreensão global do texto, como já sinalizamos em outros momentos de nossa pesquisa. Sendo assim, a escuta para compreensão deve induzir à reflexão consciente sobre a função de todos esses elementos dentro daquela produção textual. É a partir disso que os estudantes irão consolidar os saberes constitutivos das práticas discursivas orais.

Apesar das lacunas observadas, o envolvimento com as práticas colabora para que os estudantes construam alguns comportamentos necessários numa situação de fala e escuta e, de forma implícita, uma escuta atenta e ativa para a compreensão do texto. Alguns exemplos explicitam essa afirmativa. Trouxemos as aulas 5, com a produção e compreensão do gênero exposição oral em seminário; 6, com a contação de histórias memorizadas para a turma; e aula 9, em que os estudantes produziram o gênero didático resposta à pergunta, sobre o que levariam em uma mala em caso de incêndio em sua casa.

A título de exemplo, na aula 6, já apresentada aqui, foi proposta uma contação de histórias memorizadas para a turma, na qual a professora apresentava uma personagem de conto já conhecido pela maioria dos estudantes e solicitava que o estudante sorteado contasse a história para os demais colegas. Nesse momento, não identificamos nenhum comando para identificação de elementos do gênero, contudo, a professora utilizou um rico recurso para controle dos turnos de fala e do respeito a fala do colega:

[...]

P- Pronto! então...A fita do falamento da história.

Todos falam ao mesmo tempo (inaudível).

P- Ó, fita fone...ô... deram o nome fita fone. Ficou legal, não foi? Fita fone. fita fone do falamento. certo? Então...é...

Todos falam ao mesmo tempo.

(inaudível).

P- Então assim, quem tiver falando eu vou ter que trocar de lugar, certo?

Todos falam ao mesmo tempo.

[...]

(PROFESSORA 2, AULA 06)

Por fim, na aula 9, a atividade proposta foi com o gênero didático resposta à pergunta, sobre o que levariam em uma mala em caso de incêndio ou enchente em sua casa, observemos o trecho da aula:

P- (...) Podemos conversar? Psiu! ó... Vou perguntando o que é que você, não é pra me entregar. Você que vai contar aquilo que você levaria na sua mala. Quem tiver conversando, aí eu vou trocar de lugar, certo? Agora a conversa é quem está com a... como é o nome disso aqui? Latafone! Só pode falar quem tiver com a latafone. Então... O que é que você levaria na sua mala numa situação de emergência? Quem quer ser o primeiro a... Joel! Vai falar! Joel, se numa situação de incêndio ou de uma enchente na sua casa, e você tivesse poucos minutos pra pegar alguns objetos pessoais. o quer que você levaria na sua mala?

A- Meu celular, minha roupa e meu carregador.

P- Por quê? Por que o celular? Por que a roupa? E por que o carregador?

(inaudível).

P- Por que o celular?

A- (inaudível) entrando no zap.

P- Pra ficar no zap? ei, é... é..., psiu!

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Só fala quem estiver com a latafone.

[...]

P- Danilo está com a latafone. Danilo, o que você levaria numa situação de emergência?

[...]

P- Só fala quem estiver com a latafone.

A- (inaudível) e o carregador.

P- Ah! muito bem! então você levaria o celular, o carregador e?

A- A roupa.

P- E a roupa. muito bem! Danilo!

Todos falam ao mesmo tempo.

(inaudível).

A- Depois pode ser eu, tia?

P- Danilo está com a latafone. Danilo, o que você levaria numa situação de emergência?

[...]

(PROFESSORA 2, AULA 09)

Os episódios acima nos chamaram atenção, por sinalizar para uma ferramenta muito utilizada pela professora para que os estudantes reflitam sobre determinadas “regras” que precisam ser cumpridas numa situação de fala, para que a comunicação seja efetivada. Evidentemente, a utilização destas pela professora foi bastante positiva para organização dos turnos de fala entre eles, de maneira bem consciente, e, conseqüentemente, favoreceu a compreensão do texto oral e as reflexões propostas pela docente com essas atividades.

Ressaltamos, mais uma vez, que as proposições didáticas feitas pelas docentes para a escuta, microdimensão da produção e compreensão de textos orais, extrapolaram as orientações dadas pela proposta curricular de ensino para o ano 4. O documento apresentou quase sempre indicações superficiais sem maior detalhamento e esclarecimento dos docentes sobre os caminhos para o ensino dos objetivos de aprendizagem propostos.

Ainda sobre a escuta voltada para a compreensão do texto oral, conforme vimos em anos anteriores, a proposta curricular indicou também a escuta acompanhada da inferência, para a compreensão do gênero adivinha e, em progressão, pois não havia abordagem nos anos anteriores, sobre o gênero piada:

Realizar inferências, a partir de pistas dadas pelas adivinhas e pelas piadas (RECIFE, 2015, p. 275).

Atendendo a esse objetivo, foram apresentados elementos que contribuem para a compreensão do gênero adivinha e piada:

Adivinha, piada: características estruturais dos gêneros efeitos de humor e sentido Linguagem figurada e ironia (RECIFE, 2015, p. 275).

Apesar de seguir a linha de abordagem com pouco detalhamento de como o ensino deve acontecer, os aspectos indicados para reflexão colaboram para compreensão desse texto oral.

Sobre essa questão, nenhuma das duas professoras observadas abordaram questões de inferências em gêneros orais como adivinha e piada, nem mesmo identificamos a exploração desses aspectos em um gênero oral diferente dos propostos pelo documento norteador.

Para finalizar, apresentamos os objetivos de aprendizagem relativo à escuta, indicados para o ano 5 no documento curricular. Os objetivos indicados na proposta curricular contemplaram os eixos: “Compreender texto oral”, “Ouvir com atenção para analisar o texto oral observando questões linguísticas, prosódicas, gestuais e extratextuais”, “Escutar com atenção, seguindo regras comportamentais relativas a diferentes tipos de interações orais” e “Escutar com atenção para obter modelos de textos orais”.

Em relação a escutar com atenção para *obter modelos de textos orais*, identificamos o seguinte objetivo de aprendizagem:

Escutar textos expositivos em situação de maior formalidade (RECIFE, 2015, p. 278).

De acordo com esse objetivo, identificamos um conteúdo de ensino que abarca os gêneros expositivos:

Palestra, seminário: estrutura e finalidade dos gêneros (RECIFE, 2015, p. 278).

Não houve progressão entre o ano 4 e o 5, pois foi indicado o mesmo objetivo e conteúdo de ensino, como pouca especificação. Já sobre a escuta para compreender gêneros orais, identificamos dois objetivos, exemplificados a seguir:

Realizar inferências a partir de pistas dadas pelas adivinhas e pelas piadas;

Analisar, em textos orais veiculados na TV ou na rádio, elementos implícitos, finalidade e objetivo comunicativo.
(RECIFE, 2015, p. 278)

Os objetivos indicam uma escuta atenta dos textos acompanhados da reflexão sobre suas características, mas também sinalizam para os conteúdos dos textos: compreender as adivinhas, piadas, textos veiculados na TV e rádio. Dessa maneira, evidencia-se a escuta como estratégia

para compreensão do texto oral. De maneira relacionada a esses objetivos, identificamos os conteúdos de ensino:

Adivinha, piada: características estruturais dos gêneros. Efeitos de humor e ironia;

Notícia, reportagem, documentário: características do suporte textual ou do meio de comunicação, sequência dos fatos, papéis dos interlocutores (RECIFE, 2015, p. 278).

Em relação ao último conteúdo apresentado, é possível perceber uma progressão na menção dos elementos que vinham sendo indicados para o trabalho com esses gêneros. Em anos anteriores, não foi indicado o suporte textual e nem a sequência dos fatos como elemento de reflexão. Assim, os conteúdos apresentados contribuem para o desenvolvimento do ensino proposto, indicando diversos elementos que devem ser atentados no momento de escuta dos gêneros.

Por fim, em relação a ouvir com atenção para analisar o texto oral observando questões linguísticas, prosódicas, gestuais e extratextuais, o documento contempla o seguinte objetivo:

Escutar e produzir textos, utilizando o conjunto de conhecimentos discursivos, linguísticos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção de sentidos (RECIFE, 2015, p. 278).

No objetivo apresentado, há indicação de um dos elementos presentes na produção de textos orais, que é o caso das questões linguísticas. Não há foco em discussões sobre as questões prosódicas, gestuais e extratextuais, de igual relevância no momento da produção oral, consoante ao que vimos refletindo ao longo desse trabalho. No entanto, apesar do foco em aspectos linguísticos, os conteúdos de ensino apresentados no documento não indicam explicitamente elementos linguísticos a serem discutidos. Vejamos:

Debate regrado: sustentação, refutação, tomada de posição, negociação, clareza, objetividade e coerência.

Adivinha, piada: características estruturais dos gêneros. Efeitos de humor e ironia.
(RECIFE, 2015, p. 278).

Os conteúdos não indicam questões linguísticas, como falamos, no entanto, para que sejam ensinadas as estratégias de refutar, sustentar opiniões, tomar posições, estabelecer efeitos

de humor, dentre outros, é necessário recorrer a elementos linguísticos. No entanto, como foi dito, no documento não há essa explicitação.

Encontramos em outro trecho do documento algumas possibilidades que explicitam elementos linguísticos:

Poema, canção popular: rima sonoridade, expressividade, linguagem figurada, referência biográfica (RECIFE, 2015, p. 278).

Apesar de se limitar ao poema e canção popular, que nem sempre são gêneros essencialmente orais, estimula a reflexão sobre linguagem figurada, além das questões prosódicas presentes nesses textos.

Compreendendo que o ensino do eixo oral vai além da escuta e da compreensão e, ainda, que para que a produção da comunicação oral ocorra ela precisa atender a diferentes aspectos e, portanto, assim como os textos escritos, precisa ser planejado a partir dos objetivos comunicativos, iremos, a seguir, discutir a abordagem dada pelo documento e pelas professoras à microdimensão “planejamento e produção de gêneros orais”.

6.3.5.2. Planejamento e produção de gêneros orais na Política de ensino da Rede Municipal do Recife e na prática de duas professoras

Temos, ao longo dessa pesquisa, apontado o quanto o trabalho com o eixo da oralidade, mais especificamente os gêneros orais, é basilar na formação linguística dos estudantes. Assim, essa premissa vai além de só apresentar o gênero oral. É necessário realizar um constante trabalho de produção e compreensão de textos orais, principalmente os mais regulados e que demandam uma preparação – planejamento – para que seja produzido de modo a causar os efeitos de sentido pretendidos na situação comunicativa, como é feito com os gêneros escritos.

Antes de continuar, realçamos que as subdimensões discutidas anteriormente são de grande valia para o trabalho com os gêneros orais, pois oportunizam o contato e a reflexão sobre os gêneros, colaborando para o desenvolvimento de habilidades importantes dentro dessa dimensão, no entanto, a produção de gêneros orais mais formais que as situações de interação cotidiana demandam a problematização sobre como produzir esses gêneros de maneira sistemática, visando utilizar todos os recursos necessários para sua efetivação. Nesse sentido, o

planejamento da produção textual se torna fundamental para o estabelecimento e práticas orais bem sucedidas.

Schneuwly (2004) aponta que as formas cotidianas de produção oral se desenvolvem a partir de uma reação imediata à palavra de outros interlocutores, ou seja, essas formas de comunicação se dão numa situação de imediatez e apresentam menor índice de gestão da palavra, já que, geralmente, se dá em função da presença de outros. Já as formas institucionais do oral, aquelas mais formais, exigem maior nível de preparação, ou seja, é necessário um maior planejamento do que será dito.

Dessa forma, é preciso um “domínio de instrumentos semióticos complexos, que podem ser aquele das formas cotidianas, mas utilizados de outra maneira, ou podem ser específicos, ligados às formas institucionais de comunicação oral” (SCHNEUWLY, 2004, p. 121 - 122).

Para que os alunos alcancem esse domínio, sugerimos que os estudantes participem de projetos e sequências em que produzam textos para interagir em situações semelhantes às que acontecem fora da escola, ou, como sugere Schneuwly (2004), sejam realizadas atividades de ficcionalização do gênero nas escolas, ou seja, os alunos precisam vivenciar situações em que interajam com pessoas externas ao espaço escolar, em situações miméticas às escolares ou situações abstratas e cognitivas nas quais se ficcionalize a situação de uso dos gêneros.

O trabalho de ficcionalização, no qual existe uma representação aqui e agora do uso do gênero oral, exige uma intervenção didática, nesse caso, o professor precisa planejar e regular essas situações de representação de uso da língua oral. Precisa prever situações em que os estudantes aprendam a planejar o texto oral que irá produzir, monitorar as próprias ações durante a produção e avaliar o que foi produzido, para guiar novas produções.

Em relação à atividade de planejamento, Fávero, Andrade e Aquino (1999) destacam o estudo de Ochs (1979 *apud* FÁVERO, ANDRADE E AQUINO 1999, p. 77), que assegura que existem quatro possibilidades de situações quanto ao planejamento textual, sendo estas: falado não planejado, falado planejado, escrito não planejado, escrito planejado. O primeiro não exige planejamento, o que lhe antecede é, muitas vezes, apenas uma reflexão prévia, como as conversas cotidianas em instâncias privadas. O segundo exige um preparo, como, por exemplo, uma conferência. Para o terceiro, não há um planejamento, havendo, também, muitas vezes, uma breve reflexão sobre o que será dito, como, por exemplo, na escrita de um bilhete. Por último, o texto pode exigir um nível de planejamento mais denso, que acontece quando o sujeito, ao produzir um texto, realiza um planejamento ou esquema prévio do seu texto, antes de uma versão final, como ocorre na escrita de uma Tese de Doutorado, por exemplo.

A recomendação de que sejam vivenciadas variadas situações de produção oral já estavam presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Conforme já apontamos, o documento aponta que a escola deve promover situações didáticas de planejamento e produção dos gêneros orais, ofertando aos estudantes diferentes experiências comunicativas com uso de diferentes gêneros orais, sobretudo os mais formais que exigem maior atenção escolar.

Leal et. al (2012) concordam que a escola deve desenvolver um

Trabalho voltado para desenvolver habilidades bastante variadas, que vão desde atitudes de respeito ao que o outro fala, monitoramento de seu próprio tempo de fala, escuta atenta ao que o outro diz, até conhecimentos relativos à forma composicional de diferentes gêneros, como seminários, notícias orais, debates regrados, ou mesmo conhecimentos relativos aos papéis desempenhados pelos envolvidos em uma determinada situação de interação, como em um júri (LEAL, BRANDÃO e LIMA, 2012, p. 20).

Sendo assim, concordamos com Marcuschi (idem) ao ressaltar que os gêneros orais formais - por possuírem maior grau de complexidade; exigirem maior aproximação da norma padrão da língua; necessitarem de maior planejamento para sua execução – devem demandar maior atenção por parte da escola e dos docentes no planejamento do ensino da língua. Alertamos ainda que o ensino desses gêneros não pode ocorrer por “imersão”, ou seja, simplesmente levantar os conhecimentos prévios dos alunos e colocá-los em situações de uso desregulado desses gêneros, sem discutir suas características, sua função e sem desenvolver as habilidades necessárias para sua efetivação. Dessa forma, consideramos essencial o planejamento de atividades com objetivos sistemáticos, considerando ainda imprescindível a avaliação nesse processo.

Em relação ao planejamento da fala, Souza (2015) aponta que um dos cadernos do material para formação de professoras do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa destaca os direitos de aprendizagem para o ensino da língua portuguesa explicita a necessidade de contemplar esse ensino. Além disso, defende que o ensino desse eixo também deve ser sistemático e, assim como a escrita, precisa ser planejado, conforme podemos confirmar no extrato abaixo: “Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história” (BRASIL, 2012, Ano 01: Unidade 01, página 35).

Enfim, sabemos que o planejamento é essencial para a produção de um texto (SCHNEUWLY, 1988), seja ele oral ou escrito. Sendo assim, valorizar o planejamento de um texto oral é essencial para que sua produção seja bem sucedida, sobretudo a produção dos gêneros mais formais que exigem maior preparação.

Desse modo, o desenvolvimento do planejamento e do ensaio, como já dissemos anteriormente, é essencial para a produção dos gêneros orais formais em situações mais públicas de fala e precisa ser vivenciada a partir de um ensino sistemático do eixo, através de estratégias didáticas variadas, como a sequência didática sugerida por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004).

Outra vez, destacamos a presença nos cadernos de formação do Pacto em 2013 da defesa do ensino de produção e compreensão de textos orais. No caderno 06 dedicado à Educação do Campo há, por exemplo, um relato de uma sequência didática intitulada “Menino versus meninas em debate”, corroborando para os docentes a necessidade de preparação para a produção de tal gênero:

Situação inicial

- Discussão sobre o que é um debate e como se caracteriza.
- Organização de uma lista com as características citadas.
- Leitura da listagem e discussão.
- Formação de um círculo para o primeiro debate, mediado pela P- existem brincadeiras de meninos e de meninas?

Módulo 1

- Leitura do livro: Faça sem ponta, galinha sem pé.
- Conversa sobre o debate realizado na situação inicial:
 - Vocês gostaram do debate?
 - O que acham de organizarmos um debate sobre isso na escola?
- Conversa com os alunos sobre a sequência, apresentando as etapas a serem vivenciadas: – Entrevistas com pessoas da comunidade.
 - Conversa com duas pessoas em sala de aula (contra e a favor de meninos e meninas brincarem juntos).
 - Análise de situações de debate

Módulo 4

- Elaborar uma carta-convite para duas pessoas que foram entrevistadas (com opiniões contrárias entre si) para irem discutir sobre o tema em sala de aula. - Planejar como será a situação de debate entre essas pessoas.

Módulo 7

- Planejamento do debate: - Divisão da turma em dois grupos (contra e a favor). - Entrega da listagem dos argumentos selecionados com base nas entrevistas. - Leitura dos argumentos que justificam seus próprios pontos de vista e discussão para ver se concordam e se têm outros para acrescentar. - Leitura dos argumentos contrários e discussão para listar os contra-argumentos que serão apresentados no momento do debate.

Módulo 8

- Escrever convite para convidados para participar do debate. - Entregar o convite.

Situação final

- Realização do debate - Avaliação do grupo
(BRASIL, 2012)

De acordo com Souza (2015), a abordagem realizada pelo programa enfatiza a relevância de um ensino sistemático com os gêneros orais, na mesma linha argumentativa de

Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 141), que alertam sobre a relevância do trabalho com os textos no ensino do eixo oral:

Nessa perspectiva, impõe-se necessariamente a escolha de textos como objetos de trabalho com o ensino oral. Eles permitem trabalhar fenômenos de textualidade oral em relação estreita com as situações de comunicação, estudar diferentes níveis da atividade de linguagem e tornar o ensino mais significativo.

Frente ao que foi dito até aqui, ressaltamos que promover a escuta e análise dos gêneros e a reflexão sobre a finalidade desses textos, possibilita aos estudantes o domínio dos elementos empregados nessa modalidade, favorecendo o desenvolvimento de capacidades necessárias para a produção e a compreensão pelos estudantes com autonomia. Desse modo, apesar de os gêneros orais nem sempre exigirem uma maior regulação e planejamento da fala, focar o ensino apenas na escuta e produção espontaneamente ou de maneira imediata não favorece a aprendizagem sobre como lidar com situações mais formais, em instâncias públicas.

Posto isso, nesse tópico abordamos a microdimensão planejamento e produção oral, em busca de analisar as orientações apresentadas pelo documento curricular de Recife e as diferentes produções textuais orais realizadas ao longo das aulas observadas, identificando se houve ou não planejamento prévio para a produção textual oral e como esse se deu. Inicialmente apresentaremos um quadro para ilustrar os objetivos de aprendizagem encontrados para cada ano:

Quadro 30: Planejamento e produção de textos orais na Política Municipal de ensino de Recife

PLANEJAMENTO E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS NA POLÍTICA DE ENSINO				
ANO 1	ANO 2	ANO 3	ANO 4	ANO 5
Dar recados e avisos, considerando: o receptor, a finalidade do texto, a intencionalidade e a adequação vocabular	Produzir textos orais da esfera de circulação de regulação coletiva de comportamentos, adequando a linguagem ao contexto e aos interlocutores		Escutar e produzir textos, utilizando o conjunto de conhecimentos discursivos, linguísticos, semânticos e gramaticais, envolvidos na construção de sentidos	Escutar e produzir textos, utilizando o conjunto de conhecimentos discursivos, linguísticos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção de sentidos.

Fonte: Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (RECIFE, 2015, p. 264 - 279)

Os dados expostos no quadro 32 evidenciam que não há, na proposta curricular, explicitação acerca da necessidade de ensinar a planejar textos orais. Foram, então, listados quatro objetivos que de algum modo remetem a essa microdimensão. Identificamos um objetivo em cada ano de ensino que sugere uma reflexão sobre a construção textual, levando a um possível planejamento do texto, exceto o ano 3, que não apresentou nada que se aproximasse de uma recomendação do planejamento ou reflexão prévia sobre os elementos constituintes do texto oral a ser produzido.

Em relação ao **ano 1**, a proposição foi:

Dar recados e avisos, considerando: o receptor, a finalidade do texto, a intencionalidade e a adequação vocabular.
(RECIFE, 2015, p. 264).

Apesar de serem indicados gêneros com menor grau de formalidade e pouca necessidade de regulação, são explicitados elementos que devem ser lembrados no ato de produção, o que corrobora a ideia central que vimos debatendo ao longo da tese de que a fala, apesar do seu caráter imediatista, exige conhecimentos que compõem determinados modelos textuais e que devem guiar as escolhas das estratégias discursivas.

Assim como nos objetivos de aprendizagem, o quadro referente ao ano 1 apresentou apenas um conteúdo de ensino relacionado ao objetivo mencionado e consequentemente, à dimensão aqui abordada:

Recados, avisos: adequação do texto ao contexto e aos interlocutores, objetividade, concisão, clareza (RECIFE, 2015, p. 264).

Como podemos perceber, o conteúdo não explicita o planejamento, mas remete à necessidade de preparação da produção textual, haja vista que nele identificamos reflexões sobre os diferentes elementos linguísticos que compõem o gênero, levando a crer que se trata de um conteúdo relacionado ao objetivo de produzir tais gêneros, como apontamos no quadro de objetivos de aprendizagem, bem como de que essa produção deve ser premeditada, mesmo não sendo clara essa proposição.

Além do conteúdo acima, identificamos um conteúdo relacionado ao debate regrado, sem a presença de objetivo de aprendizagem articulado a ele e que, supostamente, indica um planejamento, haja vista a solicitação de diversos elementos, entre eles a adequação vocabular, por exemplo, que demanda uma preparação prévia:

Debate regrado: sustentação, refutação, tomada de posição, negociação de sentido, adequação vocabular e coerência.
(RECIFE, 2015, p. 264).

No trecho acima, novamente não há explicitação da necessidade de planejamento, mas são listados alguns aspectos do gênero que demandam preparação prévia..

Sobre o **ano 2**, no documento também há apenas um objetivo que, de modo implícito pode remeter ao planejamento da produção, por serem listados elementos estruturantes do gênero, bem como a adequação ao interlocutor e vocabular:

Produzir textos orais da esfera de circulação de regulação coletiva de comportamentos, adequando a linguagem ao contexto e aos interlocutores
(RECIFE, 2015, p. 266).

Para esse objetivo, o documento indicou três conteúdos de ensino relacionados a gêneros pertencentes à esfera de circulação mencionada nele:

Relato de experiência pessoal: negociação de sentidos, adequação vocabular e coerência;

Recado, aviso: informação principal, informações secundárias, adequação do texto ao contexto e aos interlocutores;

Debate regrado: sustentação, refutação, tomada de posição, negociação de sentido, adequação vocabular e coerência.
(RECIFE, 2015, p. 275).

É possível identificar a presença de elementos que sugerem uma preparação da produção oral, ou seja, os conteúdos indicam de maneira indireta a reflexão sobre as características dos gêneros e, portanto, da necessidade de refletir sobre a escolha dos elementos apropriados para produção dos textos em que são mobilizados os gêneros mencionados. A ausência de uma reflexão mais densa e explícita sobre o planejamento do texto que será produzido reforça a concepção ainda presente em documentos, recursos didáticos e escolas de que a oralidade não demanda reflexão e nem planejamento das situações de produção.

Contrário a essa ideia, Schneuwly (2004) alerta que os gêneros secundários não permitem sua construção na imediatez, exigindo assim, maior consciência dos estudantes e maior controle das formas da linguagem e das imposições feitas para que esse gênero se concretize. O trabalho com os gêneros a partir desse preceito colabora para que o estudante faça

uso consciente desses textos em situações interacionais que irão impor as exigências necessárias para sua concretização.

Em relação à progressão, observamos que do ano 1 para o ano 2 houve progressão de gêneros e de elementos linguísticos, ampliando os aspectos para reflexão no momento da produção.

Em relação ao ano 3, também não observamos indicações explícitas ao planejamento da produção nos objetivos indicados na proposta curricular. Apesar disso, identificamos alguns conteúdos que sugerem alguma reflexão sobre os elementos linguísticos pertencentes aos gêneros indicados, novamente ficando a cargo do professor a interpretação e a escolha das situações didáticas pertinentes para trabalhar com cada um deles de forma proveitosa:

Relato de experiência pessoal, debate regrado: sustentação, refutação, tomada de posição, negociação, clareza, objetividade e coerência

Adivinha, piada: características estruturais dos gêneros. Efeitos de humor e sentido. Linguagem figurada e ironia.
(RECIFE, 2015, p. 275).

No que diz respeito ao **ano 4**, apenas um objetivo de aprendizagem indicado no documento cita elementos que sugerem o planejamento do texto oral, apontando aspectos a serem considerados nas produções de textos:

Escutar e produzir textos, utilizando o conjunto de conhecimentos discursivos, linguísticos, semânticos e gramaticais, envolvidos na construção de sentidos
(RECIFE, 2015, p. 278).

A reflexão sobre os elementos que compõem um texto oral remete a uma preparação prévia, portanto incita a necessidade de refletir e fazer escolhas coerentes com o texto oral escolhido, seja em circunstâncias de maior ou menor formalidade. Apesar disso, destacamos que, além de não apresentarem quais gêneros devem ser trabalhados considerando esses aspectos, apresentaram elementos insuficientes para a reflexão. Outros elementos que devem ser considerados no momento do planejamento e da produção dos textos orais não foram mencionados, como os aspectos paralinguísticos e cinésicos, por exemplo, essenciais para o resultado final do texto falado.

Quanto aos conteúdos de ensino presentes nas proposições do ano 4, identificamos três conteúdos que podem ser norteadores de um trabalho com o planejamento e a produção de

textos orais em conjunto com esse objetivo de aprendizagem, embora novamente o planejamento não seja explicitado:

Debate regrado: sustentação, refutação, tomada de posição, negociação, clareza, objetividade e coerência;

Poema, canção popular: rima sonoridade, expressividade, linguagem subjetiva, aspectos conotativos da linguagem, referência biográfica;

Adivinha, piada: características estruturais dos gêneros. Efeitos de humor e ironia.

(RECIFE, 2015, p. 278).

Asseveramos, como já fizemos nas análises dos anos anteriores, a importância do monitoramento do uso dos gêneros orais, sendo de extrema importância discutir o papel do planejamento da produção textual oral na sala de aula, fugindo da concepção muito apregoadada e já discutida aqui, do oral como o lugar privilegiado da espontaneidade. Ou ainda, a ideia de que o oral não é ensinável, pois como aponta Schneuwly (2004, p. 112), um estudo realizado por Pietro e Wirthner (1996) indica que, além de trazer a afirmativa acima, professoras, e formuladores de políticas públicas de formação e documentos oficiais, compreendem o oral como não ensinável.

Nesse sentido, os conteúdos de ensino indicados no documento, em sua quase totalidade, mantem o foco nos elementos linguísticos do gênero oral, todos eles semelhantes aos utilizados em seus escritos, além da ausência da necessidade de um planejamento e uma preparação para produção dos textos orais mais complexos e indicados na proposta curricular. Não existe reflexão sobre outros aspectos essenciais para essa modalidade, como os extra linguísticos e não linguísticos, de extrema relevância para a construção de um gênero oral, como vimos mencionando ao longo de nossa pesquisa.

Outro ponto de destaque é a progressão de ensino. Para o ano 4, o documento apresentou todos os gêneros indicados no ano 3, eliminando o relato de experiência e introduzindo os poemas e canções populares, no entanto, os gêneros debate regrado, adivinha e piadas foram mantidos, com os mesmos elementos para reflexão na produção.

A ausência de orientações claras sobre o ensino da produção e compreensão de textos orais, especialmente sobre a importância do planejamento dos textos orais em um documento que norteia as práticas das professoras, é refletida nas práticas docentes, claramente. Assim, em

relação as aulas observadas, as professoras desenvolveram atividades orais e com gêneros orais durante toda a observação, no entanto, em poucas situações houve um trabalho com o planejamento das produções, nesses momentos identificamos três tipos de situação nas aulas observadas: a) produção sem planejamento; b) planejamento sem produção; e c) produção com planejamento. O quadro a seguir apresenta a frequência com que essas situações ocorreram durante as aulas:

Quadro 31: Frequência das atividades de planejamento e produção textual oral nas aulas das professoras

PROFESSORAS	PRODUÇÃO SEM PLANEJAMENTO	PLANEJAMENTO SEM PRODUÇÃO	PRODUÇÃO COM PLANEJAMENTO
PROFESSORA 1	07 AULAS	02 AULAS	03 AULAS* ¹⁵
PROFESSORA 2	10 AULAS	-----	06 AULAS*

Fonte: Autora (2022)

O primeiro tipo de situação identificado nos dados foi a produção de textos orais sem planejamento. Trata-se de situações em que ocorre a produção de texto orais de maneira informal e pouco monitorada.

Como apontamos ao longo dessa tese, diversos autores (FÁVERO *et.al*, 1999; MARCUSCHI, 2001; LEAL, BRANDÃO E LIMA, 2012; SOUZA, 2015, ETC.) alertam que a oralidade não deve ser pautada apenas nas situações informais e na produção de textos mais imediatos, sem planejamento. No entanto, compreendemos que as situações mais cotidianas também contribuem para o desenvolvimento das habilidades de produção oral, uma vez que diferentes habilidades e modelos textuais vão ser definidos pelos sujeitos a partir das experiências com as diferentes situações, logo, as situações de trabalho mais informais com o eixo oral, como as rodas de conversas e discussões sobre as opiniões em grupos, também favorecem a construção das capacidades linguísticas dos sujeitos no ato de fala.

O material formativo do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, já citado anteriormente, apresentava direitos de aprendizagem para todos os eixos de ensino da

¹⁵ Algumas produções presentes nesses quantitativos dispuseram de planejamento da produção em aulas que não fizeram parte dos blocos de observações.

língua. Nesse material, são expostos quadros com indicação de direitos de aprendizagem, incluindo os relativos ao eixo de ensino da linguagem oral. Nesse quadro, encontramos um item relacionado ao uso da oralidade em situações de interações orais, as quais possuem um grau menor de formalidade, bem como menor rigor estrutural e pouca necessidade de planejamento (SOUZA, 2015). Vejamos:

“Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala” (BRASIL, 2012, Ano 01: Unidade 01, página 35 *apud* SOUZA, 2015).

Esse objetivo revela a importância das interações orais que quase sempre acontecem por meio de diferentes tipos de conversas, como já mencionamos aqui, ou do uso de outros gêneros orais mais informais e sem demanda de planejamento mais denso.

Souza (2015) identificou que o material destinado à formação de professores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa sugeriu alguns momentos relacionados às situações de interação orais informais, como as rodas de conversa, discussão oral de textos, emissão de opinião individual em conversas. Tais citações ocorreram tanto em relatos de experiências e sugestões de sequências didáticas quanto no quadro de direitos de aprendizagem.

Tanto no documento curricular quanto nas práticas das professoras observadas foram identificadas referências às situações de interação, por meio de textos de diversos gêneros orais que não apresentavam foco no planejamento, preparação e produção textual final, mas eram utilizados para refletir sobre outras dimensões do oral, como foi o caso das situações apresentadas ao longo das três dimensões¹⁶ apresentadas anteriormente.

Assim, as diferentes situações relacionadas ao uso dos textos orais com outros propósitos, afora as produções de gêneros textuais orais planejados, foram discutidas nos tópicos anteriores. Logo, não iremos abordar detalhadamente as atividades neste tópico.

Todavia, para ilustrar a afirmativa dos autores supracitados, retomamos objetivos de aprendizagem que se aproximam dessa microdimensão já discutidos anteriormente e apresentamos algumas atividades de fala informal que estiveram presentes nas aulas das duas

¹⁶ Todos os tópicos anteriores tratam sobre o trabalho com a produção e compreensão de gêneros orais para o desenvolvimento de outras questões atreladas ao ensino dos gêneros orais para além da produção textual oral e da preparação que normalmente ela requer.

professoras e que são importantes para a aprendizagem da língua, mas que não citamos nos tópicos passados.

Sendo assim, apresentamos a seguir um objetivo de aprendizagem e um direito de aprendizagem apresentados no documento curricular para o ano 4, que mais se aproxima da orientação do direito de aprendizagem apresentado pelo PNAIC, apesar de não ser tão claro quanto o documento do programa:

Escutar e produzir textos, utilizando o conjunto de conhecimentos discursivos, linguísticos, semânticos e gramaticais, envolvidos na construção de sentidos;

Participar de situações de fala e escuta de textos, destinados à reflexão e à discussão acerca de si mesmo(a), do(a) outro(a) e de temas sociais relevante (RECIFE, 2015, p. 275).

Em aproximação às orientações ofertadas pelo documento e ao direito de aprendizagem exposto no documento do PNAIC, identificamos como situações de interação e escuta em sala de aula diferentes atividades nas aulas das professoras, conforme apresentamos ao longo da análise. Todavia, apresentamos aqui uma atividade da professora 2 na aula 3, na qual ela solicitou o relato de opinião sobre um filme, incluindo o uso do controle dos turnos de fala, como de costume na turma:

P- Daniel! Fábio! Posso começar? Eita, antes de começar a leitura...eu gostaria que vocês pudessem falar o que vocês acharam, de um por um, obviamente, usando esse estojinho. Só pode falar agora quem tiver com o estojo na mão. Quando eu passar o estojo, nem eu posso falar, certo? A pergunta é: o que você achou do filme de sexta-feira?

A- Tia, foi boa, tia!

P- O que você gostou mais do filme?

A- (Inaudível).

P- Todo mundo gostou? O que mais você gostou da história do filme?

A- (Inaudível).

P- Pode falar? Da história do filme, o que você mais gostou?

A- (Inaudível).

P- Sim, o filme falava sobre o quê? An?

A- (Inaudível).

P- O quer que você... só pode falar quem estiver com o estojo. Ana?

A- (Inaudível).

P- Não ouvir! Sim, o que você achou de interessante na história do filme?

A- (Inaudível).

P- É... só pode começar quem estiver com o estojinho. O que achou do filme? Gostou? Do passeio o que você mais gostou?

A- (Inaudível).

P- Oi? Na hora que a gente tava entrando, né?! que tinha lá os bonequinhos (Inaudível) que a gente tirou foto.

A- (Inaudível).

P- Foi bom? O que você mais gostou do filme?
(Inaudível).

P- Nada? Nem a parte lá (Inaudível)? Nicole?

A- (Inaudível).

P- Na hora da saída, porquê? Porque ia pra casa? Mas não gostou do filme?
Todos falam ao mesmo tempo.

P- Berê, é Berenice. Leo, o que mais gostou?

A- Eu gostei da bruxa.

P- Da bruxa?

[...]

P- Ah foi? legal essa parte. Caio, qual foi a parte que tu mais gostaste?

A- Ficar no ônibus.

P- Ficar no ônibus foi? No ar-condicionado...Ah! E do filme, tu gostasses mais de quê?

A- Quando o colar do avô dele protegeu.

P- Ah! Sim, sim! Danilo, qual foi a parte que você mais gostou do passeio e do filme?

A- O ônibus.

P- O ônibus? Por quê?

A10- Por causa que tinha ar-condicionado.

P- Ah! Mas no Espaço Ciência também vai ter. E da parte do...do filme, tu gostasses mais de quê?

A- Quando o colar protegeu o menino (Inaudível).

[...]

(PROFESSORA 2, AULA 3)

A atividade acima colabora para a aprendizagem da argumentação, da exposição de opinião e, sobretudo, para a escuta respeitosa, conforme aponta o direito de aprendizagem relacionado a essas situações.

De maneira semelhante, a professora 1 apresentou uma atividade de conversa sobre um tema que surgiu na aula 05 e que também explorou a argumentação oral e a espera pelo turno de fala:

P- Fora os que fazem por maldade que joga no outro, né?! Ou pegam lata, olhem por incrível que pareça...eu já ouvir crianças relatando que pegavam o sapo...pegavam a bomba, acendiam, jogavam na boca do sapo pra estourar a bomba. Então foi um trabalho difícil! Ô Micaelly!

A 1- Aí o sapo pegava e morria!

P- Sim! Bomba com explosão, daquela bomba maior, né?! Então vejam, foi um período... Ô Renan, só um minutinho! Quando eu trabalhava ali no...no ao lado do Jardim Botânico Lojistas. Então as crianças lá vinham de uma realidade assim... sabe, de uma violência muito grande! Eles eram muito agressivos, era do tipo assim se tinha uma lagartixa, porque lá como a gente fica ao lado do Jardim Botânico...então aparecia bastante sapo, e... aparecia lagartixa. Então, eles não podiam ver um sapo que pegavam pedra e saiam assim ó... jogando no sapo e matavam o sapo apedrejado! E foi um trabalho assim difícil, não é?! Porque a criança pegava aquela agressividade dela e descontava em quem? Na parte mais frágil! Sapo não pica, não belisca, não morde, né?!
[...]

P- (...). Então, o sapo ele não é visto como um pequeno herói que come muriçoca, come barata, que come mosca. Ele não é visto como esse animal benéfico para todos nós, ele é visto como

um bicho feio. E se é feio fique longe de mim! Ora, eu tenho 10 sobrinhos, os 10 tem horror a sapo. Ai eu...aí eu vou pego o menorzinho, “Venha cá, veja como ele tem medo de nós!”. Me aproximo do sapo, quando o sapo percebe que a gente tá chegando perto dele, ele corre pra longe. Aí eu disse: “Como é que você tem medo de um animal que quando lhe ver se apavora e foge?”.

Todos falam ao mesmo tempo.

P- (...) an?

A 1- Oh Tia, a senhora não tem medo, não?

P- An? Eu? Medo de sapo? O quer que ele faz?

A- Pois minha mãe tem!

P- Por quê?

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- An?

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Ele faz o quê?

(Inaudível).

P- Duvido! Duvido que ele vá...vá pra cima de você! Vai não! Olhe, o sapo pode tá bem aqui...se você chegar aqui ele dá um pulo pra traz, um pulo pra outro lado, menos pra cima de você! Sabe por quê? Porque ele ver você...ele morre de medo tanto quanto você! (...)

[...]

A- Deixa eu falar?! Lá perto de casa tem um mói de sapinhos, aí os meninos ficam estourando bolas. Ai...como as meninas tem medo de sapo (Inaudível) ia botando a bomba é...na boca do sapo (Inaudível). Aí foi pulando encima dele assim (Inaudível). Aí pegou o sapo e botou ele numa caixa e lá tem lagartixa, tem inseto, tem sapo (Inaudível). Ai a gente pegou e botou lá.

P- Certo! Então...

A- E eu já tenho um sapo já!

P- É, veja...sim, mas me deixa falar outra parte que é também importante. Porque que nossas mães dizem: “Menino, olha o sapo! Ele pode cegar seu olho!”. Gente, olhe! O sapo, já disse várias vezes pra vocês, o sapo tem nas costas dele... faz de conta que aqui é um sapo, né?! Ele tem aqui, tem a cabecinha dele... aí aqui ele tem duas glândulas, essas glândulas...se você não apertar, não vai sair nada! Não é assim: pxiiiiii, no seu olho! Pxiiii, no seu olho! Olhou pra mim? Pxiii! Ainda bem que vocês não têm essa glândula, porque do jeito que são! Basta um olhar...já tão, né?! (risos) Ainda bem! Então o sapo, ele não pode fazer: pxiiii, ceguei seu olho! Não, ele não vai fazer isso! Pra quê que a natureza colocou essas duas glândulas no sapo? Simples! Quem é que come o sapo?

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Não, pessoas não! Animal! Quem é que come sapo?

A- O leão?

P- Não, gente, vamos pra selva, não! Aqui mesmo!

Todos falam ao mesmo tempo.

[...]

(PROFESSORA 1, AULA 05)

Durante essa atividade, os estudantes buscaram argumentar contra e a favor do sapo. A partir dos argumentos também apresentados pela professora (em defesa do sapo) foi possível

observar ainda um exercício de escuta atenta ao que a professora e os colegas falavam esperando atentamente pelo turno de fala.

As atividades com o conto oral também colaboram bastante para a aprendizagem da produção de textos orais, apesar de apresentarem estruturas que exigem menor planejamento, ainda assim, exigem um encadeamento dos fatos e coesão para que a história não perca o sentido. Além disso, como já apontamos antes, colaboram para o exercício de escuta atenta para compreensão da história contada.

A professora 1 apresentou atividades de contação de história em quatro aulas (Aulas 1, 2, 3 e 6) tanto por ela quanto pelos estudantes. Na aula 01, os estudantes, após realizarem a leitura em voz alta e silenciosa, foram convidados a contarem a história oralmente, do livro *Sopa de pedra*, sem o suporte do texto escrito. A seguir, apresentaremos um trecho do diálogo:

Aula 1

P- Não! Eu quero que venha aqui e conte com suas palavras, com seu jeitinho...de contador de história. Conte aqui pra gente! Eu, eu...eu vou me sentar um pouquinho. Vou sentar aqui no seu lugar.

[...]

P- (...) começando pelo o título...

A- (inaudível)

P- Sopa de pedra. Sopa de Pedra? Alguém já tomou sopa de pedra?

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Será que é gostosa?

A- É não.

P- Então vamos ver, vamos ouvir que ele vai contar a história pra gente.

A- (inaudível).

P- Psiu!

A- Começa de novo!

A- Pelo o título.

A- Sopa de Pedra.

P- Isso!

A- O homem tava passando e teve a ideia de fazer uma sopa de pedra ((inaudível)). Foi lá...é numa casa e pediu uma panela.

P- Certo! Mas por que que ele não fez com a panela dele?

A- Porque ele era pobre.

P- Ah era pobrezinho! Então como ele não podia né? Aí, ele foi...

A- Ele pediu a panela. E também...ele pegou as pedras e pediu um pouquinho de água.

P- Hum.

A- E ferveu a água. Depois...quando ferveu, ficou pegando...botou a pedra.

P- Sim!

A- Depois pediu...um pouquinho de carne, feijão e batata.

P- Certo!

A- E depois quando passou um tempo...tava subindo um cheiro.

P- Hum! Mas por causa das pedras?

Todos falam ao mesmo tempo. ((inaudível)).

A- Não, por conta da carne.

P- Ah...a carne! E dos temperos, né?! Que quem dar o sabor são os temperos.

3- Aí, depois ele pediu os temperos.

P- Certo! E eles foram dando por quê? Eles gostavam de...de ajudar? Esses donos da casa gostavam de ajudar?

Todos: Não!

P- E eles foram dando tudo isso, por quê?

A- Porque o cara ficou implorando pra ele.

P- Implorando?

A- Ele...ele...

P- Não, depois você vai contar pra gente.

[...]

A2- É... aí o outro casal disse: E... não vai comer as pedras? Aí ele repetiu: comer as pedras? E fugiu.

(PROFESSORA 1)

Semelhante a essa situação, na aula 02 houve diferentes explorações do texto lido. A professora convidou os estudantes a realizarem a contação da história lida, também sem o suporte do livro:

Aula 2

P- Pronto, terminaram? Aí agora eu vou querer que um aluno vem aqui na frente contar a história como se fosse o narrador.

A- Ana (e apontar com o dedo para aluna concorrente no concurso ler mais)

P- Não deixa vir quem quiser vir. Tem alguém que gosta de contar história?

A - Eu!

P- Então, vem aqui pra frente contar história. Conte com suas palavras, está certo?

A - Como assim?!

P- Digamos que você tem um filho está certo você não vai ler você vai contar essa história o seu filho, pra o seu irmão pequenininho, oralmente está certo? Então vaca conte aí para os seus colegas.

Aluno apresenta timidez e faz vários movimentos com o corpo.

Turma: risos

A3- Vai Valério!

P- A Raposa e o tucano e o título da história

Aluno com muita timidez pergunta novamente: é pra eu falar o que eu entendi é?

P- Contar história Guilherme, é conte a história.

A- É pra eu contar toda é professora?

P- Quando a gente contar uma história, a gente não conta toda?

Aluno começa a contar a história com a voz baixa e a mão na boca (((inaudível)))

A- Vai Valério!

P- Deixa ele contar, respeite...

Vários alunos - pedem que ele conte logo

A- Calmaaaa! (Sinalizando com a mão). Conversa com a professora (inaudível)

A inicia a contação: A raposa entendeu que deve andar bicando o tucano. Um dia, ela o convidou pra jantar na casa dela (fala movimentando a cabeça para um lado e para o outro). Ela serviu mingau em cima de uma pedra, o tucano não conseguiu comer machucando muito seu enorme bico... e aí, Dali algum tempo o tucano chamou a raposa pra jantar na casa do tucano (continua balançando muito a cabeça e o corpo) aí eu tocando fez mingau também e botou dentro de um jarro estreito a raposa não conseguiu comer lambendo apenas alguns pingos que caíam...

[...]

A- Aí quando termina o jantar ele disse... (pausa para pensar) que a raposa deveria parar de andar de bicando os outros...

[...]

P- Agora, foi uma inquietação não foi?! o pé assim, né?! Um balançado da cabeça...

A- ele ficou balançando muito, não foi, tia?! balançando assim... (mostra o balanço do corpo)

P- Foi, foi um balançado do pé, um balançar da cabeça, uma inquietação...então, a gente tem que ver, né?! Quando a gente vai se comunicar, se a gente tiver que se comunicar com os outros, a gente tem que ter postura, porque se você ficar se balançando se mexendo, a pessoa vai prestar mais atenção nos meus movimentos do que na história, né?!

[...]

(PROFESSORA 1, AULA 02)

Já a professora 2 abordou a contação de histórias em apenas uma aula (aula 6), desenvolvendo uma atividade de contação realizada tanto pela professora, quanto pelos estudantes. Apresentamos a seguir, o extrato da contação realizada pelos estudantes:

P- Ó... pronto? Posso começar? Posso começar? Pronto! Quem vai ser o primeiro? Pronto! Então bora lá! É... quem vai falar agora? Álvaro! Certo? O que os outros vão fazer?

A- Ficar calado!

A- Ficar calado e ouvir!

P- (...) pronto! Bora lá! Era uma vez um príncipe, aí continua a história. Você vai contar a história toda, aí você pode...contar uma história. Era uma vez um príncipe.

[...]

A - Era uma vez a Bela e a Fera. A Bela era uma princesa que visitava a Fera. A Fera fazia um mói de comer pra ela e ela comia. Mas, ela queria que a Fera também comesse (Inaudível) tinha vergonha de comer na frente dela. Aí ele falou: Não, Bela! Eu tô com vergonha de comer na sua frente. (Inaudível) Tá certo!

P- E aí, só isso? A história terminou assim?

A - Aí depois eles ficaram dançando.

P- Foi?

(Inaudível).

P- E a Bela, fez o quê?

A - A Bela... ela gostou da Fera. Porque a Fera vivia nas cavernas. Aí foi agora (Inaudível) vivia na floresta também (Inaudível).

P- E como foi que terminou?

A - Eles viveram felizes para sempre!

[...]

A- Uma moça tava dormindo e não se acordava mais. Quando a amiga dela tentava é... acordar ela...quando tava tentando acordar ela...ela deu uma tapa na mão dela (Inaudível). Deixa eu dormir!

P- Vocês escutaram a história de Luan?

TODOS FALAM: Não!

P- A história de Luan...Léo inventou a história. Luan conta de novo! Porque ficou muito massa a história de Luan! Mas, melhora assim ó... Levanta um pouquinho o pescoço. A história de Luan...Luan inventou uma história. Ficou muito legal! Vamos lá, Luan! Conta de novo!

[...]

P- Boa história, né?! A história da Bela adormecida é assim, que ela é preguiçosa?

Todos falam ao mesmo tempo.

(Inaudível).

P- Não, é outra história, né?!

P- Então vejam, a partir da imagem que vocês têm...vocês têm a possibilidade de criar. Não só em recontar!

[...]

(PROFESSORA 2, AULA 06)

As atividades de contação desenvolvidas nas aulas das professoras são importantes e necessárias, pois, de acordo com Dolz, Schneuwly e Haller (2010), o trabalho com a fala espontânea nas situações de ensino da língua favorece aos alunos o aprimoramento da dicção, da elaboração do pensamento e da organização da fala, buscando uma produção oral condizente com o contexto de produção do enunciado, conforme podemos perceber pelos fragmentos apresentados.

Destacar a necessidade de ensino dos gêneros orais em situações mais formais, não significa eliminar esses momentos das aulas de língua portuguesa. Mesmo quando a prioridade do professor não for o ensino de um gênero oral, ainda assim haverá contribuição para a formação de um sujeito que se comunica em diferentes situações sociais presentes no seu dia a dia, sejam elas informais ou formais.

Outras situações foram observadas com essas mesmas características, como as situações de relatos de pesquisa realizados nas duas turmas observadas que, apesar de não apresentarem foco na aprendizagem oral, podem ter colaborado para o aprimoramento da fala, organização das ideias e escuta respeitosa do outro. O primeiro diz respeito à aula 5 da professora 1, na qual ela pediu que os estudantes apresentassem as respostas da pesquisa sobre festas juninas em casa:

P- Bom, vamos lá! Você fez a atividade de casa? Eu vou chamar de um por um, tá?! Porque eu não posso fazer ao mesmo tempo! Só vou fazer as correções e depois a gente vai socializar! Ele tá num papel solto? Aqui foram as perguntas, o que você mais gosta? As comidas, né?! Ai eu já vou anotando. Cadê o meu caderno? Porque aí depois a gente faz um (Inaudível).

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Quais foram as alternativas? Comida, forró, fogueira... Ah não, é fogos!

Todos falam ao mesmo tempo.

P- O que você fazia quando criança no São João?

Brincava ao lado da fogueira.

P- Que comida junina você mais gosta? É o quê? Aqui é o quê? Ah não, (Inaudível).

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Aí aqui qual foi a receita? Cadê o título da receita? Aqui!

Todos falam ao mesmo tempo.

(Inaudível).

A- Aqui é o...

P- A receita.

A- Olha aqui a receita!

P- Sim, mas a receita é de quê?

A- Canjica.

P- Uma xícara de canjica de milho. A receita de canjica.

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Faltou o título! Receita de canjica. Duas xícaras de canjica de milho. Xícaras. É o quê aqui? (Inaudível). Dois litros de água, uma xícara de açúcar, um litro de leite, 100 gramas de coco ralado, um pouco de cravo da Índia e canela. Ai cadê o modo de preparo?

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Ai! Modo de fazer! Modo de fazer. Aí ficou faltando...modo de fazer. Cadê que não ensinou a fazer? Coloque o leite, deixe ferver, adicione tal, tal e tal. Entendeu? Ficou faltando o modo de fazer.

Todos falam ao mesmo tempo.

[...]

(PROFESSORA 1, AULA 05)

O segundo exemplo foi realizado na aula 02 da professora 2. Nessa aula, a professora solicitou que os estudantes socializassem os resultados da pesquisa realizada por meio de entrevista com adultos sobre o passado do Recife:

P- Sim! Então, ontem na nossa aula de história, pra quem faltou...a gente estudou um pouquinho sobre como a gente pode conhecer sobre o passado. Como é que a gente pode conhecer?

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Através dos desenhos.

A2- Fotos.

P- Fotos.

A2- Perguntas.

P- Através de...das pessoas, né?

A2- Vídeos.

P- Dos vídeos.

A2- Dos lugares.

P- Dos lugares.

A2- Brincadeiras.

P- Das brincadeiras, né?! Das comidas! Então, a gente descobriu que a gente pode conhecer sobre o passado...

A3- (Inaudível) brincadeiras.

P- Culinária, não teve a culinária. E aí, eu pedi pra que a gente pudesse conhecer um pouquinho sobre o passado, na atividade de casa eu pedi pra que vocês pudessem fazer uma pesquisa com uma pessoa com mais de...

A- 50.

P- Mais de 50 anos, né? Aí, a primeira pergunta era o quê? Quem é que lembra? (Inaudível).

P- Não, não foi do livro! Foi no caderno!

A- Ó, Tia! Tia, eu fiz com a minha avó!

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Então assim... vamos tentar, é... ouvir os colegas, né?! E aí, eu perguntei, na pergunta que eu passei, né?! uma pesquisa com uma pessoa com mais de 50 anos. Perguntando como era os meios de transportes quando essa pessoa era criança. O que foi que você descobriu?

Todos falam ao mesmo tempo.

P- É...eu acho que tem gente que não tá...tendo atenção pra escutar, né? Teve o quê? O bonde, o ônibus elétrico, não foi? Jean, descobriu o quê?

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Você pesquisou com alguém falando que tinha (Inaudível).

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Cavalo.

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Ah o trabalho de ônibus?

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Então vejam! Como eram o transporte antigamente? Vocês trouxeram vários (Inaudível), né, da memória dessas pessoas. Que não foi necessário a gente pesquisar na internet.

P- De bonde, né? Como eram as brincadeiras naquela época?

Todos falam ao mesmo tempo.

A- Bola de gude.

A- Passar a pedra.

[...]

(PROFESSORA 2, AULA 02)

As atividades apresentadas corroboram o que Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 126) afirmaram sobre a importância da diversidade de situações de produção oral. No entanto, assim como os autores, acreditamos que as aprendizagens envolvidas nesse tipo de atividade oral não contemplam o eixo da oralidade em sua complexidade. Logo, para que haja lugar para o ensino do oral de maneira sistemática, é imprescindível “*definir claramente as características do oral a ser ensinado*”, ultrapassando esse oral simples e informal e adentrando o campo dos gêneros orais, sobretudo os formais. Portanto, é preciso promover práticas de produção de gêneros orais mais formais, que demandam maior planejamento e regulação, de maneira sistemática e com objetivos claros em torno das dimensões que desejam atingir, pois essas favorecem mais o desenvolvimento da capacidade linguística necessária ao se envolver numa situação de interação verbal social. Nesse caminho, passamos a discutir como a proposta curricular do Recife e as professoras abordaram o ensino dos gêneros orais que demandam planejamento e preparação para sua produção final.

Em relação ao segundo tipo de situação, em que houve planejamento de uma situação de produção oral sem que tenha havido efetivação da produção planejada, pode-se descrever as atividades desenvolvidas nas aulas 11 e 12 da professora 1, nas quais houve regulação e planejamento da produção de um debate em júri simulado, porém, devido à diversos fatores, a produção não foi concretizada.

Na aula 11, a professora fez um levantamento prévio dos conhecimentos dos estudantes sobre o gênero e iniciou a preparação da produção textual através da indicação dos interlocutores presentes na prática do debate em júri simulado e do papel desempenhado por eles:

P- Isso, não terminamos também, mas caberá ao advogado das vítimas e ao advogado do lobo, entregar as provas, buscar provas da inocência deles, certo? Então é isso que nós vamos ver agora, nós vamos separar quem fazer parte do júri, quem vai ser o advogado dos porquinhos, o advogado...

Alunos falam ao mesmo tempo

P- É... o advogado... do lobo. Nesse dia o Lobinho vai ser ouvido pelo juiz?! Vai. O lobo vai ser ouvido? Vai também. Eles vão ter que contar a versão deles. Os advogados vão entrar com as provas, com os

questionamentos, né? O advogado do porquinho vai fazer, vai fazer pergunta, para o lobo, o advogado do lobo vai fazer pergunta para os porquinhos então é complexo, não é? Ah eu vou ser juiz...eu vou ser não é assim não, afinal, requer concentração, requer seriedade no que a gente tá fazendo, requer inteligência no sentido de fazer as perguntas certas, tentar pegar o lobo em algum detalhe... Então tem que ser um trabalho sério. Vamos fazer uma coisa bonita. Bom, no dia vocês já viram também como é o cenário, o cenário no julgamento?

Alunos respondem ao mesmo tempo: tem a mesa, tem a cadeira maior....

[...]

P- Os advogados? Os advogados ficam vestidos de que?

A- De terno.

P- Terno, gravata, né?!

A- Também tem uma fitinha verde

P- Tem a fita que é pra diferenciar quem é de acusação e quem é defesa.

A- Inaudível

P- É. Isso. De acusação e de defesa, né? é o réu, a vítima, as pessoas que vão assistir ao julgamento podem estar vestidas de qualquer jeito?

Vários alunos - Não.

[...]

P- Os jurados são as pessoas que fazem parte do júri, são pessoas que tem que tá totalmente... é imparcial aquilo ali tudo, certo? Não pode ter conhecimento com o criminoso nem ter conhecimento com a vítima, certo? Então existem regras, não é de todo jeito não. Então, vamos lá. Vamos começar a montar a estrutura dos nosso júri.

[...]

P- Não, confusão não, que não pode ter confusão. Começam os questionamentos, né? Aí vem o promotor de acusação e faz as perguntas necessárias, o réu vai respondendo, vai contando como foi, antes de tudo isso o escrivão explica para todos, resumidamente o acontecido, certo? Porque que estão ali, porque tá acontecendo o julgamento. Bom, então nós vamos ter o juiz, vamos precisar de um juiz, vamos precisar de dois advogados vamos precisar das testemunhas Vamos precisar... agora, nós temos aqui um problema. Na história dos três porquinhos eles não morreram. Não do lobo. Dois morreram.

Vários alunos falam ao mesmo tempo

P- E o que é que a gente vai fazer?

Vários alunos - (inaudível) essa parte que...

[...]

Vários alunos - Correu pra o de tijolo.

P- (...) Bom, vamos lá, vamos ver aqui. Olhe, é um trabalho, gente, que requer tempo, tá? E nós estamos em cima das provas, então eu não posso passar a manhã todinha falando sobre isso não. Então, vamos lá! Lembrando que eu gosto de fazer minhas coisas bem feitas. Então, por favor, não é... não vai ser chegar e fazer qualquer coisinha, não é?! Vamos precisar amarrar as coisas direitinho pra ficar interessante (se referindo a preparação e planejamento da apresentação)

A- Observar como os personagens se comporta, né tia?!

[...]

(PROFESSORA 1, AULA 11)

Já na aula 12, a professora apresentou dois modelos de debate em júri simulado, indicando, para os estudantes, a posição de cada participante, como cada interlocutor constrói sua argumentação, o objetivo de cada interlocutor com o seu discurso e o papel que cada um desempenha na construção do debate:

P- Vamos fazer o levantamento do Júri simulado. Pronto, esse júri simulado foi com uma turma do quarto ano, terceiro ano... é... e aí vocês fizeram como manda as regras de um júri, vocês vão prestar atenção a postura dos meninos, o comportamento dos meninos...

Então preste atenção como eles entram, como eles se comportam, como eles estão vestidos, como é apresentado o meliante, né? O que cometeu o ato falho e como advogados se comportam, de que forma eles defendem, se eles apresentam provas, aí eu vou pedir que vocês prestem bem atenção aos detalhes, porque depois a gente vai se sentar e tentar organizar todo o diálogo que vai haver no júri, tá certo? Então ó, vou começar, tá? Guardem isso aí.

A menina não dá nem pra ouvir direito, então se você não falarem alto na hora também não vai dar pra ouvir direito. Olha eles entrando aí ó aí faz o juramento... quem são esses?

A- As vítimas.

P- Não, só tem uma vítima.

Vários alunos – Quem são esses tia?

P- São os advogados. Tão vendo? Existe alguém que tem parentesco com os réus... Porque tem que ser imparcial, não pode ser parentesco nenhum. Aí eles fazem o juramento, prometem que falam a verdade, somente a verdade. Agora vai entrar o réu.

Que entre o réu né? No caso da gente vai ser o lobo... O réu é levado pelos policiais, né?!

A -É três.

P- São três não, um réu, os outros dois são advogados. Aí, ele pede pra prometer a falar a verdade... Foi um ato que ele fez na sala de aula, né? E aí, ele tá relatando qual foi o crime. Nesse caso quem vai falar é o escrivão, né? Vai relatar o crime. Aí o réu tá explicando como foi o acontecido e ele fica de cabeça baixa, né? Não olha, começou a chorar começou a chorar, bateu o arrependimento (risos). Tão vendo que o advogado vai ficar, o promotor de acusação vai ficar... tá vendo?! Aí veio os depoimentos das testemunhas. Agora ele poderia ter colocado o menino num lugar que todo mundo pudesse visualizar e não é assim que ele fica... Aí a gente pode organizar, né? Ó a testemunha, presta atenção! Prometo falar a verdade... Olha aí, a promotora de acusação. A menina foi ler! Agora essa promotora é....

A- Ela é braba...

P- Não, ela é... ela é firme, ela tem uma postura mesmo de acusação! Aí ali é a outra, ó a de defesa. Mais uma testemunha e aí quantas forem necessárias... enquanto estiverem presentes lá. A de acusação vai lá e faz perguntas, perguntas pra poder incriminar. E o de defesa vai fazer perguntas para que possa defender, mostrar que não, que aquilo ali não foi daquela forma, né? Então, a gente vai ter que ter muito cuidado na hora de fazer as perguntas, certo? E pra isso eu vou precisar da ajuda de todos.

Eu vou dividir dois grupos, um grupo de acusação que vai acusar o lobo, né? Vai tentar mostrar que o lobo realmente tava errado. E o outro de defesa do lobo, né? Que não, que é pra dar uma outra versão. Então ela vira para os jurados e diz o que ela deseja a ação que seja feita para o acusado aí vem a defesa, né? E vai dizer, ó essa de defesa é tão murcinha que eu acho que ninguém vai... tão vendo como é importante você defender ou acusar com força, com vontade!! Pronto, aí agora o júri, os jurados vão decidir ó, aí dá um que eles chamam de receso, aí dá um receso para que eles se juntem e aí vai fazer a votação, né?

[...]

P- Agora eu vou apresentar um, um júri simulado da universidade pra gente ter uma, uma visão mais próxima do julgamento real. Bom, nós vimos a apresentação de dois vídeos, né? Um de alunos de terceiro ano do ensino fundamental e o outro de alunos de direito, né? Dando um aspecto mais real de um júri de um julgamento.

Agora nós fazer o seguinte, eu vou dividir aqui em dois grupos, um grupo de acusação e um grupo de defesa. A acusação que é aquele que vai acusar o lobo e o grupo de defesa, que é aquele que vai defender, vai ter que convencer de que lobo realmente não cometeu o crime por intenção ou porque ele próprio matou com intenção, certo? Vamos lá, vamos dividir grupo de defesa do lobo, vai... vai ter que mostrar que o lobo é inocente.

A- E o de acusação vai ter que provar que ele é culpado.

P- E o grupo de acusação que vai ter que mostrar que lobo quis sim devorar os porquinhos, né? Que ele realmente merece estar preso e tem que provar, não adianta. Então eu vou dar... vou tem um livro ali, aí esse grupo fica com o livro pra tentar encontrar as provas de que o lobo teve intenção de comer os

porquinhos, os dois porquinhos, certo? E aí, como é que fica? Vamos lá? Defesa e acusação? Por quê? Que que vocês vão fazer? Vocês vão fazer as perguntas. Veja que os advogados ali de defesa eles fazem perguntas, eles fazem perguntas no intuito de mostrar ao jurado que o cliente deles então tem que ser perguntas que pegue alguém na mentira, certo? Como vocês viram a questão do... ele tava com ele... ele correu? aí o cara disse: ele correu, correu sim... aí ela disse: correu ou mancou? Aí ele disse: correu mancando. Então ela vai e pede para o réu correr. E aí ele ficou ó... correr é uma coisa, mancar é outra, né? Então veja tem que ter muita inteligência pra pegar alguém na mentira ou pelo menos pra deixar dúvida no jurado, né? Porque o jurado não vai querer incriminar sem uma certeza.

A- Mas ele era aquele negócio, como ele falou?

A- Testemunha.

A- Não é o outro que é pra proteger o outro?!

[...]

P- Mas, eu quero todo mundo contribuindo ela vai ser juíza na hora, mas agora eu quero que todos colaborem com perguntas, com opiniões, como deve ser. É, depois é que vai, então vamos lá. Marca um grupo aí, um grande grupo. Assim, vocês vão fazer perguntas, que perguntas vocês fariam para as testemunhas? Vocês vão fazer o papel de acusação. É, vocês vão acusar o lobo de que ele cometeu o crime. Ô gente, presta atenção, ok? Então vocês viram ali no filme e no vídeo como é, as perguntas elas têm que ser direta, as perguntas tem que colocar em dúvida o que a testemunha tá falando pra poder o jurado ou então tem que passar certeza de que ele é culpado. Então como vocês são de acusação vão ter que fazer perguntas de uma forma que mostre aos jurados de que o lobo é culpado.

A- Aí a gente escreve aqui as perguntas que a gente vai fazer, né?!

P- Isso, as perguntas que vocês vão fazer para as testemunhas do lobo, né? Este lado aqui vocês são a defesa do lobo, vocês vão defender o lobo. Gente, peraí calma.

A- Aqui tem duas advogadas de acusação.

[...]

A- Tia como a gente vai se vestir no dia?

P- As meninas podem vim com a saia no caso e tal, não tem problema não, só não pode vir com roupa curta, porque no tribunal não entra, certo? Tá entendido? Vocês vão conversar entre si e arrumar formas de defender o lobo e elas vão arrumar perguntas de forma que incrimine o lobo, certo? Porque as vítimas são quem? os porquinhos na versão dos porquinhos. Tá entendido? Pronto! Então Ana Elaine vocês vão conversando entre si e vai anotando as perguntas, tá bom? Vamos pegar três testemunhas de cada lado, né? Três testemunhas de cada lado, mas isso aí a gente vê na segunda-feira, agora a minha preocupação são as perguntas, o que vai ser falado pra poder a gente no máximo sexta-feira apresentar já o júri, porque aí segunda, a gente já complementa, vê o que que tá faltando melhorar, na terça vocês já levam pra casa pra decorar, pra ninguém ficar lendo na hora, aí tem a terça, a quarta, a quinta e na sexta a gente apresenta, tá certo? Quinta a gente ensaia, na sexta a gente se apresenta. Pronto, podem começar, certo? Sim, aí cada testemunha, vocês vão os dois, pra os dois aqui, ó. Pra cada testemunha, o que é que vocês fazem? Pergunta o quê?

Vários alunos - Pergunta: qual o seu nome?

P- Muito bem!

A- O que é do lobo?

P- É, você tem algum grau de parentesco? você conhece o lobo? ó outra pergunta, você conhece o lobo de onde? Né? Você conhece o lobo de onde? E aí vai, OK? Pronto, vou deixar vocês fazendo, aqui, vão defender é?

A- Não acusar.

P- E aí? Acusação, né? Então pra cada testemunha, perguntar: Qual o seu nome? Ô minha gente, é o advogado que pergunta ou é o juiz na hora? Que pergunta o nome?

Algumas alunas- juiz.

P- É o juiz, né? Não, então deixa. É... não, é o juiz que pergunta. Aí então a gente pode perguntar da acusação. De onde você conhece?

A- Ou até de onde é?

P- De onde você conhece o lobo? né? Eu vou deixar vocês conversarem um pouquinho, eu não quero interferir muito não. Vocês são da defesa, né? Defesa de quem do lobo. Você já sabe dizer que é o lobo,

sentir a raiva dos porquinhos? Outra pergunta, você é você já viu o lobo comendo porco? como é a alimentação? Sabe? Como é a alimentação do lobo? São perguntinhas que vocês vão fazendo e que vai levando o jurado a pensar: ó, tá vendo o lobo nunca comeu o porquinho. Por que ele haveria de ir lá na casa derrubar a casa pra comer os porquinhos? havia se alimentado nesse dia?

A- É.

P- Aí pergunta a testemunha assim, ele almoçou bem?

A- E disse que ia pedir uma um pouco de açúcar pra fazer o bolo?

P- Não, você pode fazer assim, você pode você já viu o lobo agredindo alguém? Ou você é o lobo comentou alguma coisa, cê tava com fome e queria comer.

[...]

P- É realmente uma coisa interessante porque faz a gente segunda-feira a gente ir tendo outras visões, e argumentando contra o que sempre acreditou...e na segunda feira eu já vou tentar trazer separadinho o papel de cada um, pra segunda-feira a gente fazer uma visão.

(PROFESSORA 1, AULA 12)

Através da análise do extrato, observamos que a professora faz referência em diversos momentos à importância de dois elementos fundamentais na construção de um debate em júri simulado: a construção de um texto argumentativo e a escuta atenta do discurso do outro, tendo em vista a necessidade constante de intervenção e construção de novos argumentos para alcançar o resultado desejado, ou seja sua tese inicial.

Nesse sentido, observamos que a professora discutiu com os estudantes diversos aspectos pertencentes ao conteúdo de ensino indicado pela proposta curricular. Apesar de o documento não ter delimitado o gênero trabalho pela professora, reflete sobre os elementos linguísticos que também são utilizados para a produção de um debate em júri simulado:

Relato de experiência pessoal, debate regrado: sustentação, refutação, tomada de posição, negociação, clareza, objetividade e coerência (RECIFE, 2015, p. 275)

Extrapolando as orientações do conteúdo, a professora induz à reflexão sobre os demais aspectos extralinguísticos e não linguísticos necessários para o posicionamento de cada interlocutor de um debate em júri simulado, como o posicionamento, o tom de voz, as roupas, etc.

As reflexões apresentadas pela professora indicam para os estudantes o preparo necessário para a produção de um gênero mais formal e regulado. Assim, as ponderações da professora revelaram para os estudantes que na produção de um gênero formal e público haverá a necessidade de um maior controle, consciente e voluntário, da sua linguagem, do seu comportamento, a partir das convenções que regulam e deliberam sobre o sentido daquele texto institucionalmente (SCHNEUWLY, 2004, p. 121).

Assim, a professora favoreceu, no processo de produção de um gênero textual oral mais formal, a reflexão sobre a importância de um planejamento prévio do texto, estabelecendo os interlocutores e seu papéis dentro do texto, assim como a escuta e análise dos aspectos linguísticos, extralinguísticos e não linguísticos necessários para sua formulação.

Logo, a introdução do debate, tanto o regrado indicado pela proposta curricular, quanto em júri simulado, como proposto pela docente, é bastante positiva para o ensino da linguagem oral na escola, pois como aponta Schneuwly e Dolz (2004, p. 72), sua dinâmica os tornam instrumentos extraordinários de

aprofundamento dos conhecimentos, de exploração de campos de opiniões controversas, de desenvolvimento de novas ideias e de novos argumentos, de construção de novas significações, de apreensão do outro e de transformação de atitude, de valores e de normas.

Apesar de identificar momentos de reflexões importantes nas aulas citadas, acreditamos que as reflexões poderiam ser mais explícitas, isto é, mostrar aos estudantes qual a estrutura composicional desse gênero, qual o conteúdo temático, ou seja, o que é possível “dizer” através dele, e maior detalhamento do seu estilo, mediando, a partir disso, o papel dos interlocutores, os argumentos construídos, bem como a clareza da relevância ainda maior da escuta para essa situação comunicativa, tendo em vista a necessidade de contra-argumentos que poderiam surgir a partir da fala do outro.

Esses elementos são fundamentais, pois podem promover uma consciência linguística nos estudantes de que a produção de um texto vai depender de fatores como: “esfera comunicativa, necessidades temáticas, interlocutores e vontade do autor. Dito de outro modo, um locutor age linguisticamente numa situação caracterizada por vários parâmetros (lugar social, destinatário, tema, finalidade)” (SCHNEUWLY, 2004, p. 116). Assim, é importante deixar claro para os estudantes todos os aspectos que devem ser considerados no processo de escolha do gênero que irá mediar toda ação de linguagem entre o enunciador e o destinatário em busca da efetivação da interação sociodiscursiva.

Esse modo de conceber o ensino da oralidade é discutido por Nascimento, Silva e Lima (2012), a partir de uma pesquisa que tinha como objetivo refletir sobre as habilidades orais que podem ser desenvolvidas nos alunos por meio de um trabalho sistemático com o gênero seminário e o papel da mediação docente nesse processo de ensino-aprendizagem. Neste estudo,

as autoras nos mostram como as subdimensões discutidas até aqui podem ser contempladas no trabalho na sala de aula.

Para atingir o objetivo do estudo, as pesquisadoras observaram 10 aulas de uma turma do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal da cidade do Recife e as intervenções pedagógicas da professora ao longo da aplicação de uma sequência didática que tinha o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre a finalidade do gênero seminário; conhecerem e organizarem as etapas desse gênero; utilizarem diferentes fontes de pesquisa e selecionarem informações; usarem expressões linguísticas comuns o gênero seminário e elementos paralinguísticos apropriados à situação e utilizarem o material escrito como suporte para a apresentação do tema. As autoras buscaram identificar se alguns conhecimentos, como escutar com atenção, esperar a vez de falar, manter postura adequada à situação, falar com boa entonação, planejar a fala, utilizar expressões linguísticas comuns em prática de seminários, interagir com os ouvintes, etc., seriam explorados nas aulas.

Em relação à sequência didática, os resultados apresentados mostraram que foram abordados os conhecimentos necessários para o ensino do gênero seminário, bem como de habilidades para o uso da oralidade em situações diversas. No que diz respeito à mediação docente, foi observado que a professora contribuiu para a construção, pelos alunos, da representação social do gênero, pois não só na primeira aula como em outras, a docente buscou resgatar nos alunos os conhecimentos prévios sobre o gênero, sua finalidade, seu público, sua estrutura etc. Além disso, favoreceu a discussão sobre a importância do seminário para o aprofundamento de diversos conhecimentos e sobre os objetivos didáticos do trabalho com esse gênero.

Nascimento, et. al (2012), em pesquisa sobre ensino da oralidade, também notaram que a professora investigada desenvolveu diversas situações de exploração das características do gênero estudado. Em duas aulas observadas a professora levou os alunos a avaliar tanto o seminário produzido por eles na situação inicial, quanto uma apresentação de um seminário universitário em vídeo. Em seguida, discutiram os pontos negativos e positivos das duas apresentações, algumas características em comum e a partir daí sistematizou em um cartaz todos os pontos levantados por eles. Ressaltaram a importância desse tipo de atividade, pois os alunos analisam a produção deles e a produção de pessoas que supostamente teriam maior apropriação do gênero, e confrontam os aspectos que foram abordados e os que faltaram para que o seminário seja desenvolvido da melhor forma para a compreensão da plateia. Outro fator

importante dessa atividade foi os alunos poderem analisar uma situação oral na modalidade oral e não como um texto transcrito, como muitas vezes é apresentado aos estudantes.

As pesquisadoras verificaram ainda que a docente incentivou os estudantes a planejar o texto oral, pois em uma aula, após apresentar a proposta para o seminário final, ela conversou com os alunos sobre os próximos passos que eles precisariam dar até chegar à produção final, como a construção de um cronograma que seguiriam até chegar ao resultado final que seria apresentado ao público. A professora deixa claro que os alunos precisam realizar pesquisas sobre os temas que ficaram responsáveis e elaborar o texto que servirá de suporte para a apresentação oral. Dessa forma, de acordo com Nascimento, Silva e Lima (2012), a pesquisa sobre o tema proposta pela docente oportuniza aos alunos a geração de ideias que é fundamental no processo de produção de um texto, pois ajuda os alunos a saberem o que dizer no texto que será produzido.

Ainda sobre a mediação docente, as pesquisadoras observaram que a professora desenvolveu com os alunos a necessidade de adequação da fala para os diferentes momentos que nos envolvemos na interação social. Desse modo, a docente discutiu com os alunos os cuidados com a fala necessários nesse gênero e que numa conversa informal, por exemplo, não é tão relevante. Então, discutiram sobre o controle acerca das repetições de palavras, sobre o uso apropriado de determinadas palavras ou expressões e etc. A professora conduziu a conversa de tal forma que os alunos compreendessem que não existe certo ou errado, existem, sim, diferentes estratégias para os usos da língua. Como já discutimos anteriormente, esse tipo de reflexão é de suma importância para o trabalho com a dimensão variação linguística na escola para acabar com o preconceito linguístico tão disseminado em algumas práticas escolares.

Diante dos resultados apresentados, as pesquisadoras ressaltaram todo o esforço mobilizado pela docente para o ensino sistemático com o gênero seminário, buscando desenvolver nos alunos as habilidades orais. Foram evidenciados avanços nas capacidades dos estudantes, na comparação entre a produção inicial e a produção final avaliados na sequência. Os alunos evoluíram no trabalho em grupo, no respeito do ponto de vista do outro, no respeito à fala do outro, no planejamento do texto, além de preocuparem-se bem mais com os aspectos não linguísticos envolvidos na comunicação oral.

O planejamento da situação de fala, portanto, aparece em meio a outras aprendizagens que dizem respeito às capacidades de refletir sobre os gêneros orais e monitorar a própria fala, assim como preparar material escrito para apoio da produção oral, partindo das representações sobre a situação de interação: finalidades, interlocutores, espaços de interação.

Ante o exposto, discorreremos agora sobre as orientações de planejamento da produção de textos orais identificadas no documento curricular, já mencionadas no início do tópico e as situações observadas nas aulas das duas professoras.

A professora 1 apresentou planejamento e produção de textos orais em apenas três aulas (Aulas 1, 2 e 4), nas quais trabalhou os gêneros seminário e paródia.

Convém ressaltar que na aula 1 não identificamos planejamento da produção, contudo, em minientrevista realizada no final da aula, conforme já mencionamos aqui, a professora informou ter feito uma preparação dos estudantes para a produção da exposição oral em seminário.

Em relação à professora 2, identificamos atividades com o planejamento e produção de textos orais nas aulas 4, 5, 10, 11, 12 e 13. Assim como nas aulas da professora 1, também identificamos algumas produções textuais que não apresentaram planejamento durante as aulas observadas (Aulas 5, 10 e 11), isto é, foram planejadas em outras aulas. Assim, nesses casos, não temos dados para analisar como o planejamento ocorreu e se foram realizadas reflexões acerca dos aspectos que compõem os gêneros trabalhados, essenciais para a produção textual oral, como já mencionamos aqui, todavia, achamos importante sinalizar.

A partir deste momento, vamos discutir os dados de cada uma delas para melhor compreensão de como se deu a abordagem dos planejamentos e das produções textuais orais em suas aulas.

No que diz respeito à professora 1, iniciamos com a aula 1, na qual houve uma produção do gênero exposição oral em seminário, com planejamento anterior às observações, conforme apontamos. Ressalvamos que já apresentamos essa atividade em outros momentos, contudo exploraremos mais uma vez nesse tópico para identificar possíveis elementos presentes na produção em decorrência de um planejamento do texto. O extrato da aula irá colaborar com essa análise:

Produção final, após preparação prévia informada pela Professora 1 em minientrevista:

P- Olhem, João Vitor para mim...foi assim um trabalho...completo. Ele fez todo um...teve todo um capricho. **Toda uma organização, toda uma preocupação...de estruturar o trabalho dele como a gente combinou, não é? É...** assim, a gente fica muito feliz com a organização, com o capricho, com o carinho de fazer um trabalho. Então vamos lá João Vitor?! Seu nome completo.

A- Meu nome é...

P- Agora uma voz...

Todos falam ao mesmo tempo. ((inaudível)).

P- Agora!

A- Meu nome é João Vitor Dias Mendes da...

P- João Vitor?

A- Dias Mendes.

P- Dia?

A- A Mendes.

[...]

P- Sim, mas (inaudível)). Não é? Vire um pouquinho. Faz... fique aqui. Você fica aqui e vai mostrar, lembra?

Pronto, agora a gente quer olhar, né? Quer admirar o trabalho apresentado, então apresente à plateia!

Aluno segue apresentando as informações da árvore genealógica...

A- Tem até a foto dele e tudo.

P- É, explique, aí agora.

A- Nome do meu vô é...

P- Sebastião.

A- Sebastião Dias da Silva.

P- Ah então, a... o pai dele, a família do pai dele é que é Dias...da Silva? Da tua avó?

A- Minha avó?

P- É!

A- Josefa...

P- Fale mais alto pra todos ouvirem.

[...]

P- Se posicione direito. Maria de Fátima. Ele esqueceu os nomes dos parentes tudinho....

[...]

(PROFESSORA 1, AULA 1)

Durante a apresentação, algumas intervenções da professora (grifos na transcrição) sugeriram uma preparação anterior, como o cuidado com a plateia, a entonação da voz, a organização do material escrito que auxiliaria na apresentação, por exemplo. Posto isso, buscamos confirmar com a professora em minientrevista, como já apontamos aqui, e ela confirmou que havia feito um trabalho anterior de preparação, no entanto, não temos mais detalhes de como ocorreu o planejamento da produção. Contudo, pontos positivos podem ser extraídos dessa produção textual oral: primeiro, houve um trabalho sistemático de escuta e produção de um gênero oral entre os estudantes; segundo, a atividade foi desenvolvida dentro de uma situação comunicativa significativa para os estudantes; terceiro, apresentou indícios de reflexões, anteriormente à produção, sobre os aspectos relevantes para a construção do texto, incluindo a relação dialética entre oral e escrito.

Dessa forma, nessa situação está subjacente a concepção de ensino do oral apresentada por Schneuwly (2004, p. 114), que cita alguns princípios necessários para o ensino através da produção da linguagem, dentre eles, a importância de um ensino que conduza os estudantes à construção de uma “representação das atividades de escrita e de fala, em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração”. Ou seja, desenvolver nos estudantes a consciência de que existem vários orais e dentro dessa multiplicidade, em diferentes situações,

o oral irá manter relação com a escrita de diferentes formas, uma delas é a dependência entre as duas modalidades, como no caso do gênero produzido pela turma: exposição oral e, que demandará amplo planejamento para efetivação do texto.

Na aula 2, a professora 1 sugeriu a produção de algum texto oral para apresentação coletiva no dia da culminância do projeto em vigor, sugerindo literatura de cordel ou poema, ou até mesmo uma paródia com alguma cantiga de roda, recomendando a cantiga “atirei o pau no gato”. Tal atividade poderia se aproximar do conteúdo apresentado pelo documento:

Poema, canção popular: rima sonoridade, expressividade, linguagem subjetiva, aspectos conotativos da linguagem, referência biográfica. (RECIFE, 2015, p. 278)

Embora o conteúdo remeta a dois gêneros específicos, apresenta habilidades orais exploradas na atividade realizada, como a rima, sonoridade, expressividade e linguagem subjetiva, por exemplo. Assim, na aula 2, uma aluna, de forma individual e em voz baixa, treinou diversas rimas, construção de frases e palavras para produzir uma paródia com a cantiga indicada pela professora e o tema do projeto em execução na turma, relacionado ao meio ambiente e à pracinha localizada próxima a escola. Nas aulas seguintes, a professora fez ensaios preparativos para a produção que ocorreria na culminância do projeto na aula 04, na qual os estudantes fizeram a apresentação em forma de ciranda. Apresentamos o passo a passo da construção da produção da paródia durante as aulas 2 e 4 para melhor análise:

Quadro 32: Planejamento e produção de uma paródia nas aulas da professora 1

AULA	RELATO DA AULA
Aula 2: Planejamento do texto (primeira produção)	<p>P - Eu tinha pensado em pegar um poema ou uma coisa assim e Ana leria lá na quinta-feira, mas aí depois eu pensando... eu disse: peraí! Porque não, porque não a gente fazer juntos esse poema? Ou um cordel? Ou alguma coisa do tipo, sobre a praça, não é?</p> <p>Lembra que a gente já fez? (Professora e alunos cantarolam uma paródia) (incompreensível)</p> <p>P- Então a mesma coisa! Eu queria, fazer em relação à praça. Pra gente pegar e fazer uma paródia, certo? Ou com a poesia ou com um cordel.</p> <p>A1: uma rima!</p> <p>P- Sim! A gente pode pegar um texto e fazer ou então produzir de acordo com a nossa criatividade.</p> <p>[...]</p> <p>P- Então vamos pensar no poema como é que a gente pode fazer?! E se fosse... Por exemplo, se tivesse assim: uma cantiga de roda e a gente fizesse uma paródia com essa cantiga de roda? A gente leria a cantiga e depois todos cantavam em forma de roda</p> <p>Aluna dá uma sugestão (incompreensível)</p>

	<p>P- Não, poderia ser... o tema dessa aí tem que ser praça, o título do nosso projeto é: Praça que te quero: cuidar, brincar e jogar...</p> <p>[...]</p> <p>P- Então se a gente pegasse uma cantiga de roda muito comum (fala algumas cantigas) tem o atirei o pau no gato...</p> <p>P- Não atire o pau no gato, que tal?!</p> <p>Alunos falam ao mesmo tempo</p> <p>P- Primeiro a gente tem que ir organizando, vamos ver:</p> <p>Não jogue na praça- ça, o seu lixo - xo...(risos)</p> <p>Bora lá, deixa eu anotar...bom, como não vai dar tempo a gente terminar hoje, né?</p> <p>Eu gostaria que se tivesse alguém que fosse fazendo, alguma pessoa que tenha o dom, né?! Que queira pensar, fazer algum verso em casa, pra gente amanhã finalizar...</p> <p>[...]</p> <p>A1- tiaaa, eu inventei uma!</p> <p>P- Qual foi?</p> <p>A1- Não jogue lixo na praça - ça</p> <p>porque isso - so</p> <p>não se faz, faz, faz</p> <p>a pracinha - nha é nossa amiga - ga</p> <p>Não devemos maltratar ela jamais, jamais!</p> <p>(Todos batem palmas)</p> <p>P- Muito bem, então vamos lá! Vamos escrever aqui.</p> <p>(Alunos, juntos com a aluna autora, repetem as palavras da paródia produzida pela aluna oralmente e a professora copia no quadro)</p> <p>[...]</p> <p>P- Como é que fica, vamos ler juntos novamente?</p> <p>Alunos e professora leem em voz alta:</p> <p>Não jogue lixo na praça - ça</p> <p>porque isso - so</p> <p>não se faz, faz, faz</p> <p>a pracinha - nha é nossa amiga - ga</p> <p>Não devemos maltratá-la jamais, jamais!</p> <p>P- Podemos fazer um cartaz amanhã!</p>
<p>Aula 4: Ensaio 1 da apresentação do texto oral</p>	<p>P- Vocês estão lembrados da música, da paródia que a gente fez?</p> <p>Todos os alunos ao mesmo tempo: siiiimm!</p> <p>A- Eu não!</p> <p>P- Da pracinha?</p> <p>Alunos falam ao mesmo tempo</p> <p>Professora inicia a paródia e alunos acompanham:</p> <p>Não jogue lixo na pracinha nha</p> <p>Porque isso não se faz, faz, faz</p> <p>A pracinha - nha</p> <p>É a nossa amiga - ga</p> <p>Não devemos maltratá-la jamais, jamais!</p> <p>Aluna 1 (autora da paródia) canta toda a paródia novamente:</p> <p>Não jogue lixo na pracinha-nha</p> <p>Porque isso não se faz, faz, faz</p> <p>A pracinha - nha</p> <p>É a nossa amiga - ga</p> <p>Não devemos maltratá-la jamais, jamais!</p> <p>P como é? cantem aí, como é que a gente começou?</p> <p>Todos cantam a paródia novamente:</p>

	<p>Não jogue lixo na pracinha-nha Porque isso não se faz, faz, faz A pracinha - nha É a nossa amiga - ga Não devemos maltratá-la jamais, jamais! P- Está certo, Carla?! A1- agora tá certo, finalmente! P- Vamos dar uma treinada, né?! pra na hora a gente não errar, e Carla ficar brigando com a gente, né?! (sorrindo) Alunos falam ao mesmo tempo A- A gente deveria colocar na folha tia, para ficar lendo e não esquecer. P- Precisa não, a gente vai ficar treinando aqui oralmente! Professora inicia a paródia e alunos cantam a paródia aleatoriamente: Não jogue lixo na pracinha-nha Porque isso não se faz, faz, faz A pracinha - nha É a nossa amiga - ga Não devemos maltratá-la jamais, jamais! A1- posso pedir uma coisa? Tá mais errado do que nunca...vê: não é assim! é: jogue lixo na praça-ça, né?! assim não: pracinha-nha... P- Na praça? A1- é! um dos pontos é: não jogue lixo na praça-ça... P- Eu acho que fica melhor pracinha porque ver: não jogue lixo na praça-ça (incompreensível) não jogue lixo na pracinha... eu acho que pracinha fica melhor A1- (inaudível) P- Você não acha, não?! A1- acho!</p>
<p>Aula 4: Ensaio 2 da apresentação do texto oral</p>	<p>P- Vamos treinar um pouquinho a nossa paródia? Alunos falam mesmo tempo (inaudível) P- Vamos lá?! Deixa eu ver onde eu anotei aqui. Todos juntos em voz alta cantam uma paródia: Não jogue lixo na pracinha-nha Porque isso não se faz, faz, faz A pracinha - nha É a nossa amiga - ga Não devemos maltratá-la jamais, jamais! P- Olhe, maltratar ela não! Está errado maltrata ela. É: não devemos maltrataaá-la (ênfatisando a palavra) jamais, jamais! Vamos lá, vamos lá de novo?! (Todos falam ao mesmo tempo) P- Vamos lá?! Todos cantar a cantiga, quer dizer, a paródia novamente.</p>
<p>Aula 4: Produção final do texto oral</p>	<p>P- Todos conhecem a música atirei o pau no gato, não é? Então fizemos uma paródia com esta cantiga...vamos cantar? Alunos - sim! P- é uma paródia da pracinha A- Tia, não é melhor a gente tirar não? P- Sim, mas vamos começar a música Todos em formato de roda cantam a música P- de novo! Coordenadora: Explica para os alunos de Janaína, porque eles não conhecem a letra... P- É melhor Carla! Cadê Carla? Carla? Vários alunos e professora: Carlaaaaa (risos) P- Diga aí a letra da cantiga, digo da paródia, para todo mundo!</p>

	<p>Aluna 1 canta a paródia e a professora acompanha cantando em voz mais alta dando o tom e o ritmo): Não jogue lixo na pracinha-nha Porque isso não se faz, faz, faz A pracinha - nha É a nossa amiga - ga Não devemos maltratar ela jamais, jamais! P- Maltratá-la, né?! Então fica assim: Não jogue lixo na pracinha-nha Porque isso não se faz, faz, faz A pracinha - nha É a nossa amiga - ga Não devemos maltratar ela jamais, jamais! (professora enfatiza a pronúncia das palavras e entonação principalmente dos finais de cada frase -as rimas) Alguns alunos e a professora: Não jogue lixo na pracinha-nha Porque isso não se faz, faz, faz A pracinha - nha É a nossa amiga - ga Não devemos maltratar ela jamais, jamais! P- Bora?! Todos os alunos cantam brincando em roda algumas vezes: Não jogue lixo na pracinha-nha Porque isso não se faz, faz, faz A pracinha - nha É a nossa amiga - ga Não devemos maltratar ela jamais, jamais! Professora encerra com palmas e risos.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Autora (2022)

A partir dos fragmentos das aulas, constatamos que a professora impulsionou os estudantes à produção de um texto oral que fosse parte da situação real de produção que eles estariam vivenciando, ou seja, a partir de um tema que circundava seu cotidiano. A professora propôs uma produção de um gênero oral que mediou a situação comunicativa que seria estritamente oral¹⁷.

Ainda sobre essa sequência de atividades, observamos a presença de reflexão sobre diferentes aspectos linguísticos e extralinguísticos, como adequação vocabular, aspectos prosódicos, como a rima, a entonação, o ritmo, as repetições necessárias para trazer sonoridade à paródia, essenciais para a produção e compreensão desse gênero.

¹⁷ A saber, a produção seria realizada no dia da culminância do projeto na pracinha perto da escola com plantio e conversa com a equipe de meio ambiente da prefeitura. Logo, o texto teria maior significado sendo produzido essencialmente pela oralidade.

Apesar de ter sido uma produção com apenas uma estudante como autora, os estudantes estiveram atentos à revisão do texto e se prepararam memorizando a paródia que primeiro foi organizada por escrito e produzida por meio da oralização do texto escrito e, posteriormente, ensaiada e produzida exclusivamente oral. Apesar do contato inicial ser escrito e memorizado, as atividades foram importantes, pois de acordo com Melo, Marcuschi e Cavalcante (2012, p.98), o aluno torna-se competente no uso do oral quando ele é capaz de “analisar um gênero oral, consegue perceber como aspectos de natureza extralinguísticas, paralinguísticas e linguísticas¹⁸ atuam conjuntamente na construção das significações” (MELO, MARCUSCHI e CAVALCANTE, 2012 p. 98). Desse modo, reiteramos que oportunizar aos estudantes situações de produção ou de observação das especificidades de um gênero oral, possibilita o acesso do estudante

a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidade de linguagem diversas; abrem-se igualmente, caminhos diversificados que podem convir aos alunos de maneiras muito diferenciadas, segundo suas personalidades. (SCHNEUWLY, 2004, p. 117)

Logo, baseando-nos em Schneuwly (2004), destacamos que as situações didáticas propostas pelas professoras conduzem com sistematicidade o trabalho de produção de textos orais, sobretudo exemplares de gêneros mais complexos, favorecendo que os estudantes compreendam que o texto produzido oralmente, dependendo do grau de formalidade, exige preparação e elaboração anterior à execução. Além disso, as professoras buscaram desenvolver situações diversificadas que colaboram para um domínio consciente das capacidades linguísticas pelos estudantes.

As professoras extrapolaram as orientações do documento curricular, apontaram para os estudantes que uma “comunicação oral não se esgota somente na utilização dos meios linguísticos ou prosódicos”, ela depende também do emprego dos meios paralinguísticos e não linguísticos, elementos indispensáveis para alcançar o objetivo comunicativo em uma situação de produção de texto oral (DOLZ, ET. AL., p. 134).

Em relação a prática da professora 2, iniciamos com a aula 4. Nessa aula, a partir de uma situação real vivenciada na turma: problemas de convivência entre os colegas e a

¹⁸ Por extralinguística e paralinguística, tomemos o que Dolz e Schneuwly (2004) denomina de meios não linguísticos e que já discutimos no início do capítulo e retomamos no tópico 2.3. oralização do texto escrito ou do texto memorizado.

curiosidade que os alunos costumavam apresentar sobre a assembleia de professoras, a professora resolveu trabalhar o gênero assembleia com os alunos. Nesse sentido, desenvolveu uma situação inicial de reflexão sobre algumas dimensões que constituem o gênero, de acordo com as proposições de Bakhtin (1992). Iniciou a aula com questionamentos para identificar os conhecimentos prévios dos estudantes em relação à função social do gênero, conforme apresentamos no tópico 6.3.4., que trata das reflexões sobre práticas sociais de uso da oralidade e dos gêneros orais. Logo em seguida, refletiu sobre o conteúdo temático do gênero e deu orientações para o planejamento da produção através de algumas questões norteadoras da construção do gênero assembleia. O objetivo da produção era debater questões referentes aos conflitos existentes na turma. Esse fragmento da aula está exposto a seguir:

P- Então, o que a gente vai fazer agora?

Pensando nisso, eu trouxe a assembleia para a gente hoje aqui. Vejam só, vou pedir... aqui vai ser uma dupla, uma dupla, uma dupla e uma dupla... Certo?!

P- Vou entregar agora, presta atenção...Essa atividade aqui, eu vou dar três minutos pra vocês. (...) Gente, eu só posso entregar o papelzinho da atividade quando todo mundo tiver prestando atenção. Essa atividade não precisa anotar, né? Quem vai tentar anotar sou eu, quando vocês estiverem falando, certo? Eu tenho aqui sete perguntas, você com a sua dupla vai responder um com o outro, conversando...

A- As perguntas é sobre o que tia?

P- A gente vai... preciso da atenção de vocês, pra que vocês possam responder, não vão entender, não vão conseguir responder. Posso começar? Como eu já disse pra vocês, a Assembleia ela é um espaço democrático pra gente resolver problemas, com isso os professores vão pra uma assembleia pra tentar resolver o problema que é o reajuste do salário que o Prefeito não quer dar. As decisões são tomadas no coletivo, certo? A gente ver qual é o problema e no dia a gente vai se reunir, vamos tomar as decisões. Todo mundo vota e depois tem que ter o comprometimento de todo mundo pra gente resolver a situação. Lembra que a semana eu disse o que é que eu posso fazer pra melhorar a minha escola? Lembra?

Vários alunos - Sim.

P- A gente conversou cada um diz a sua opinião. Mas, a gente precisa pensar... gente onde todo mundo possa participar e não só eu individualmente, certo? Então aqui tem uma pergunta, existem problemas na sala de aula ou na escola?

Vários alunos - Sim.

P- Quais? Aí você com a sua dupla vai conversar e responder, certo?

(inaudível)

Segunda: qual a situação dentro da escola já se deixou chateado ou irritado? Aí, fulano vai conversar com sua dupla e vai responder. Terceira questão...Essa situação foi resolvida?

Vários alunos - Foi.

P- Como? Como é que ela foi resolvida?

Quarta questão: Alguém tem alguma ideia para resolver a situação exposta?

(...) Cinco, alguém já conseguiu resolver o problema? Conversando com os demais colegas é difícil discutir problemas com os colegas? por quê? O que vocês fazem quando vem alguém realizando algo de bom?

São sete perguntas, não precisa escrever, é só pra vocês conversarem entre vocês e depois a gente vai abrir pra vocês falarem, certo? Alguém tem alguma dúvida? Quem tem dúvida levanta a mão agora? Tem dúvida? Não? podem começar?

Alunos conversam em duplas para responder as questões (...).

P- Gente, presta atenção! A gente vai começar agora a socializar as respostas de vocês, então, a dupla vai começar a responder as perguntas e eu vou anotando, certo?

1 - Existem problemas na sala de aula ou na escola?

Vários alunos - sim!

P- Quais? Deixa-me ir anotando...

Vários alunos - briga, bullying...abusar... (alunos falam ao mesmo tempo – inaudível)

P- Bullying, abusar, xingamentos.... vejam a gente está falando disso agora e vocês estão xingando o colega! Esses são os problemas, não é?! Teve algum outro problema que vocês falaram?

Vários alunos - fala inaudível

P- Que mais? Teve mais alguma coisa que vocês falaram?

A- Matar e roubar, tia!

P- Na sala de aula, existe problema assim nessa escola e nessa sala de aula?

Vários alunos - relatos inaudíveis

A- Agressão

P- Certo, o que você acha da agressão? Eu perguntei se existem problemas na escola, qual?

Vários alunos - briga, bullying...

P- Briga, bullying, falso testemunho...

(Alunos iniciam uma briga no instante de produção)

P- Tá vendo? Essa é uma situação que atrapalha a aprendizagem, a concentração, a aula da professora...outros problemas além desse aqui.

Alguma situação na escola ou na sala de aula já que deixou chateado irritado?

A- Sim.

P- Briga, o que mais? nenhuma situação te deixou chateado ou irritado?

A - Quando (inaudível) me abusa de (inaudível)...

P- Ele disse que uma situação que deixa ele chateado irritado aqui na sala é quando você o abusa, mas ele não abusou você ele tá contando uma situação... Luan? O que te deixa chateado ou irritado?

A- Quando me abusa...

P- Clayton, O que te deixa chateado ou irritado?

A- Isso.

P- Isso também, né?

P- Gabriela e Nicole, o que deixa vocês chateada ou irritadas?

Algumas alunas- (inaudível)

P- Quando vocês brigam também, né?!

P- Jean, O que te deixa chateado ou irritado na escola?

A- (inaudível)

P- Raphael, o que te deixa chateado ou irritado?

A- (inaudível)

P- Então praticamente todos vocês relataram que uma situação que deixa você chateado ou irritados é quando lhes xingam... Então, essa questão do xingamento é uma questão que todo mundo aqui fica chateado ou irritado quando é xingado, não é?! Essa situação já foi resolvida?

[...]

(PROFESSORA 2)

O fragmento mostra que a professora resgatou a função do gênero assembleia e utilizou questões norteadoras para o planejamento e preparação do texto que produziram junto aos demais colegas em uma produção coletiva, conforme sugere o estilo e a função desse gênero. Assim, a professora fez uma preparação prévia e uma primeira produção com o objetivo de promover o contato inicial dos estudantes com o gênero. A professora partiu então de uma situação existente em sala: conflitos entre os estudantes da sala e de uma curiosidade dos

estudantes em relação às saídas das professoras para reunião de assembleia. Tais pretensões são corroborados pela docente a partir da minientrevista realizada ao final da aula:

E- Quais eram seus objetivos com a aula? Conseguiu alcançar?

P- Em partes eu consegui, porque a gente na sexta-feira teve uma palestra sobre círculo de cultura de pais na escola, e aí eu aproveitei assim, tive o intuito, né?! de pegar a assembleia e aí trazer pra eles, essa questão de resolver os problemas do coletivo, porque a gente tá tendo muito problema nessa sala. Aí eu queria justamente pegar o mote de hoje da questão da assembleia que eles sempre perguntam o que é, né? Também porque eles sempre têm dificuldade de escutar, de falar e aí a gente tentar fazer isso, mas eu até já fiz minhas anotações ali, de organizar pra gente dar continuidade a isso, né? E até pra eles entenderem assim, o círculo cultura dos pais, deles participarem mais, mas ainda tá muito... muito novo assim, eles ainda são muito imaturos pra trabalhar com isso, aí a gente vai aos poucos trazendo os problemas, essas coisas e que eu preciso trabalhar mais.

(...)

E- A outra atividade que foi desenvolvida foi a assembleia. Qual era teu objetivo principal com essa atividade? conseguiu alcançar?

P- Era de apresentar pra eles, porque assim é... eu nunca havia falado, né? Mas assim, como você agora tá vindo, então eu vou passar a atentar mais pra isso, e aí é algo que eles sempre escutam essa palavra, não sabem o que significa, não sabem o ato assim a função, né? E aí eu quero trabalhar essa questão da assembleia pra que eles mesmos possam resolver esse problema de conflito, né? Então assim, eles montaram...aí eu ontem eu tava dando uma estudadinha no gênero, sobre a estrutura, o período assim do preparo, da execução. Eu vi uma orientação que era pedir pra que eles confeccionassem o que eles iam debater, então assim, antes a gente tem que construir a pauta e tudo, e aí cada grupo assim, montar um calendário regular, no qual cada grupo vai ser responsável por mediar, né? E, assim, no caso de puxar assembleia, né? Então eu vou tentar assim fazer isso com eles, pra que a gente possa, é... no coletivo resolver esse problema de forma prazerosa.

E- Então teu objetivo principal foi de introduzir o gênero?

P- Isso, foi de introduzir mesmo.

(PROFESSORA 2, MINIENTREVISTA, AULA 4)

A partir do relato da aula e da minientrevista, observa-se que a professora reconhece a necessidade de um trabalho com os gêneros em sala, não só como um instrumento de interação cultural, mas como um instrumento de ensino da linguagem e dos comportamentos linguísticos, buscando desenvolver nos estudantes a capacidade de conhecer e reconhecer a finalidade do gênero nas práticas comunicativas diversas na sociedade e também na escola.

Além disso, a professora compreende que o trabalho com a oralidade deve conduzir os estudantes a desenvolver uma capacidade de identificar alguns aspectos que vão definir a escolha do gênero, então cria uma situação de reflexão sobre diversos elementos, como a esfera comunicativa. Ela conduz uma reflexão sobre a situação social do gênero, as temáticas, ou seja, o que eu quero dizer através dele, os interlocutores, isto é, quais os sujeitos (enunciador e destinatário, além dos demais ouvintes) estão envolvidos na produção textual oral.

Sobre isso, Schneuwly (2004) afirma que a escolha dos gêneros se dá através de diversos parâmetros, como tema, finalidade e espaço social de produção. O gênero, como foi discutido anteriormente, pode ser compreendido como “um instrumento semiótico complexo que permite a comunicação, a ação da linguagem” (p. 116). O autor assegura ainda que o gênero assume o papel de interface entre os interlocutores em toda interação, sendo ferramenta de comunicação, conforme determina para o enunciador o que é dizível e a forma de dizê-la para o destinatário.

Diferentemente da situação anterior, nas aulas 5 (apresentação de seminário sobre o folclore brasileiro) e 10 (apresentação de uma maquete de lego na aula de geografia), a professora desenvolveu uma atividade com o gênero exposição oral em seminário, com possível planejamento em outra aula, não observada durante a pesquisa. Identificamos um suposto planejamento na fala da professora, no entanto nesse dia não foi possível realizar a minientrevista devido à falta de tempo ao final da aula. Compartilhamos o extrato da aula para melhor entendimento:

P- É, aí a gente vai começar a atividade! Ó, a atividade foi em grupo, mas a pontuação vai ser individual, né?! Porque, cada um estudou o que cada um é... vai apresentar, certo?

Quais eram os elementos que a gente viu...que precisava ter no seminário?

Quem pode me ajudar?

Estudantes apontam elementos necessários para a produção de um seminário (muitas falas ao mesmo tempo)

P- É... não ler, falar, né?! assim naturalmente.

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Estudar!

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Os modos de expressão, a postura.

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Fazer um texto com suas próprias palavras.

P- Isso!

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Isso! Mas, aí foi...foi bem um resuminho, né?! E, assim, é...eu queria que a gente pudesse prestar atenção! Uma, porque a gente vai tá aprendendo e eu também! Dois, porque é uma forma da gente respeitar os nossos colegas, certo? Então...Tia, eu não vou apresentar! Eu vou respeitar isso! Mas vai fazer uma outra atividade avaliativa, posteriormente, né?! Não sei qual, mas eu quero que vocês possam prestar atenção, Certo?!

[...]

P- Vamos lá! É... Emília, Ana, Agatha.

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- É... Gabriela. Não, agora não!

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- É... cantigas e travas línguas.

[...]

P- É... assim ó, olha a postura! Peraí!

Todos falam ao mesmo tempo.

(Inaudível).

P- Não, você fala! Você não assistiu aos vídeos sobre seminário?

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Também! Isso, aí tá certo! Ó... é assim mesmo (refere-se ao posicionamento dos estudantes)

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

[...]

P- Você fala o que você tem que falar. Outra pessoa também pode ir falando, entendeu?

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Você fala o que você aprendeu! O que você entendeu! Quem vai falar sobre cantigas?

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Certo! E Daniel vai falar também sobre cantigas?

Todos falam ao mesmo tempo.

(Inaudível).

P- Você também pode falar sobre cantigas! Não é preciso só uma pessoa falar!

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Aí como foi a história que tu assistiu naquele dia?

A- Ô Tia, eu não fiz esse e esse?

P- Foi! Fez, meu Amor!

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Esses dois! Qual foi a lenda que tu assistisses de (incompreensível)?

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- E aí depois?

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- E quem era essa mulher que...que perguntou?

[...]

P- Então vamos dar início a outra apresentação! Você pode...vamos treinar de fato como é?! Você se apresenta! Meu nome é Tanranran... E eu vou apresentar tal e tal...certo? O que que você vai apresentar?! Igual nós vimos lá no vídeo, lembra?! É...eu preciso de silêncio, porque vamos estar gravando para avaliar vocês depois! Então se tiver com barulho...se o pessoal ficar cochichando, a gente não consegue...

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- É... então o grupo aqui, olha o cartaz desse grupo. Alguém segura! Posso começar?

A- Pode! Bom dia, gente! Meu nome é Emília, eu vou falar um pouco sobre cantigas de rodas. A cantiga de roda é (Inaudível) do nosso folclore brasileiro, também conhecida como ciranda. E Agatha vai explicar um pouco como é que...

[...]

A1: Meu nome é Ana! E eu vou falar sobre o Trava línguas. Existem várias travas línguas e... existem três que eu conheço, mais (Incompreensível) por isso que se chama trava línguas (Inaudível).

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

A2-: Bom dia! Eu sou Lara! E hoje eu vou falar sobre trava línguas. Trava línguas são brincadeiras com a língua que vocês já conhecem e eu vou falar duas pra vocês. A primeira é o Rato roeu a roupa do Rei de Roma ... (Inaudível).

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Não, o tempo já tá passando! Alguém mais vai apresentar?

P- Encerrar aqui! Muito bem! Tá bom! Depois a gente conversa! Quem é o próximo grupo?

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Não, mas eles não precisam decorar, gente! É só você falar! É... olha a postura! Não precisa cobrir o rosto!

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Ó, depois a gente vai se assistir! Certo?

[...]

P- Segura! A mesma coisa! Se apresenta e fala...vem mais pra cá um pouquinho, desencosta da parede!

[...]

(PROFESSORA 2, AULA 5)

A partir da transcrição da aula 5, identificamos diversos questionamentos da professora que são indicativos de uma preparação anterior (grifos na transcrição). A docente apresentou reflexões pertinentes sobre a produção de texto desse gênero, como as relativas à fase de abertura da apresentação, ressaltando que seria necessário fazer uma saudação para o auditório e informar quem seriam os expositores. Tais tipos de dados são necessários para os ouvintes reconhecerem o enunciador e o lugar social de fala, que os caracterizam como especialistas. Também discutiu que eles precisavam se apropriar de conhecimentos sobre o tema para que não fosse necessário ler no momento de apresentação, argumentando que eles assumiriam um lugar de especialista naquela situação e que a leitura do conteúdo tornaria a conduta inadequada. Ainda buscou refletir sobre o papel do escrito na produção oral, de maneira dialética e não interdependente. Enfatizou que o texto escrito seria um suporte, mas a comunicação seria, em sua totalidade, oral. Reflexões sobre a postura dos interlocutores, o posicionamento e os lugares na apresentação, entonação da voz, modos de expressão e outros não foram capturados no áudio, o que dificultou as análises dessa aula, por problemas técnicos (muitos ruídos).

Dado o exposto, temos a compreensão de que a professora discutiu o gênero em sua estrutura, bem como os elementos extratextuais e não linguísticos que o compõem e que trazem o sentido para a produção, reflexões que consideramos essenciais para o desenvolvimento das capacidades orais e da linguagem, acima de tudo, como elementos que constituem os procedimentos de planejamento da oralidade.

Posteriormente a essa aula, identificamos, como apontamos, na aula 10¹⁹, o desenvolvimento de uma exposição oral de maquete construída com lego, no entanto, a professora resgatou importantes reflexões. Ademais, os estudantes pareciam estar bem mais familiarizados com o gênero e com as “regras” de construção do texto oral. Apresentavam maior segurança para a fala sem suporte escrito, demonstrando apropriação dos conhecimentos essenciais para a produção de um seminário. Destacamos ainda que a professora utilizou um excelente recurso para a produção de textos orais, o microfone. A seguir, apresentamos algumas fotos para ilustração desse momento:

¹⁹ Nessa aula realizamos a áudio gravação e a anotação em diário de observação, como de costume, no entanto o arquivo apresentou problema e nos restou as informações contidas no diário de observação e as fotos como registro.

Figuras 6 e 7: Imagens da exposição oral de maquete na aula de geografia da professora 2



Fonte: Autora (2019)



Fonte: Autora (2019)

A partir das observações e das imagens apresentadas, percebemos que os estudantes estavam se apropriando do gênero seminário, isto porque claramente o estudo de sua estrutura, estilo e elementos constituintes foram tratados nas aulas que não pudemos capturar nos dados.

Os estudantes demonstravam segurança não só na produção de suas falas e do conhecimento socializado, mas do recurso do microfone que colabora para que a audiência receba as informações com melhor qualidade.

Nesse caminho, apesar do gênero exposição oral ser um gênero muito citado pelos docentes como frequentemente produzido em sala de aula, dificilmente encontramos uma preparação como o gênero requer (DOLZ, SCHNEUWLY e PIETRO, 2004, p. 183). Na aula 10, identificamos o gênero exposição oral sendo desenvolvido sob dois enfoques importantes do gênero, segundo os autores acima:

1 – Sob a ótica da aprendizagem de conteúdo, pois

representa um instrumento privilegiado de transmissão de diversos conteúdos. Para a audiência, mas também e sobretudo para aquele (a) que prepara e apresenta, a exposição fornece um instrumento para aprender conteúdos diversificados, mas estruturados graças ao enquadramento viabilizado pelo gênero textual (DOLZ, SCHNEUWLY e PIETRO, 2004, p. 184)

2- Sob o aspecto comunicativo, pois

permite construir e exercer o papel de “especialista”, condição indispensável para que a própria ideia de transmitir um conhecimento a um auditório tenha sentido (DOLZ, SCHNEUWLY e PIETRO, 2004, p. 184).

Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 184) destacam ainda que esse gênero, por ter um caráter monologal acentuado, demanda, “por parte do expositor, um trabalho importante e complexo de planejamento, antecipação e de consideração do auditório”. Acentuando ainda, que

A intervenção didática no trabalho sobre exposição oral deve, portanto, levar em conta as dimensões comunicativas que lhes são próprias e que visam à transmissão de um saber a um auditório, mas também questões ligadas ao conteúdo, além, é claro, de aspectos mais técnicos, como procedimentos linguísticos e discursivos característicos desse gênero oral (DOLZ, SCHNEUWLY e PIETRO, 2004, p. 184).

A última produção textual oral da professora 2 se deu em uma prática de produção de um telejornal. A atividade aconteceu nas aulas 11, 12 e 13 e envolveu a produção de mais de um gênero, alguns com maior destaque para o planejamento, como foi o caso da notícia e reportagem. Outros não abordaram o planejamento nas aulas observadas, mas, segundo a professora, foram estudados pelos estudantes que iriam protagonizar a produção. Foi o caso da

entrevista ao vivo e o boletim do tempo. A seguir, apresentaremos como aconteceu o planejamento nas aulas observadas:

Quadro 33: Distribuição das aulas de planejamento do telejornal e os gêneros estruturantes da prática comunicativa

AULA 11 - PLANEJAMENTO DE UM TELEJORNAL	AULA 12 – PLANEJAMENTO DO GÊNERO REPORTAGEM	AULA 13 – PRODUÇÃO DO TELEJORNAL E DOS GÊNEROS: BOLETIM DO TEMPO, ENTREVISTA AO VIVO E REPORTAGEM
Discussão sobre os seguintes temas: - Estrutura de um jornal de um telejornal; - Planejamento de um telejornal; Diferença entre notícia e reportagem.	Discussão sobre os seguintes temas: - Diferença entre: reportagem, notícias, manchete, lead e corpo; - Reflexão sobre a produção de um jornal falado: roteiro e produção em grupos (pesquisa sobre os temas).	- Ensaio e gravação dos primeiros vídeos do telejornal; - Avaliação das primeiras produções em vídeos para ajustes para a gravação final; - Produção final do telejornal e seus gêneros.

Fonte: Autora (2022)

Para melhor compreensão do quadro, a seguir exporemos as descrições das aulas para melhor compreensão do quadro de planejamento e produção do telejornal e dos gêneros elencados: reportagem, boletim do tempo e entrevista ao vivo.

Na aula 11, conforme apresentamos no quadro, a professora iniciou o planejamento da produção do telejornal e dos gêneros que o compõem:

P- Vocês lembram daquela atividade que eu passei de casa, pra vocês anotarem no caderno, pra vocês assistirem o jornal, né? (...) Pronto, a gente vai conversar um pouquinho hoje sobre isso. Porque a gente vai estudar um pouquinho sobre reportagem e notícia, certo?

P- Quem sabe me dizer o que é uma coisa o que é outra? Quem já ouviu falar essa palavra reportagem? Quem sabe o que é reportagem e o que é notícia?

A- Reportagem é quando a gente vai entrevistar.

P- Quem mais pode dar uma contribuição? Reportagem é quando a gente vai entrevistar...

A- É... (inaudível)

P- É assim? Onde é que a gente pode ver reportagem?

A- Na televisão

P- Na televisão.

A- TV

P- Sim, TV, na televisão....

A- Celular

P- No celular se acha na internet, né? Vamos pensar na internet, tá?! É, pronto, então assim, tem a TV tem o suporte do celular, né? Através do computador também. A gente pode também ver reportagem onde?

A- Nas ruas

P- Nas ruas, como? Nas ruas?

A- É, quando vai filmar que tem uma batida ou um tiro...

[...]

P- E qual a diferença de reportagem e notícia?

A- Nada, reportagem é quando aborda um assunto específico.

P- Ah! Reportagem é abordar um assunto específico e notícia é o quê?

A- Notícia é tipo quando acontece uma coisa e aí.... (inaudível)

P- Isso, isso...então a notícia, ela vai estar muito mais atrelada ao fato a um acontecimento.

A- Ou tia, o jornal agora ele tá dando notícia, né?!

(Incompreensível)

P- Ali, naquele caso, foi uma reportagem ou foi uma notícia?

Vários alunos - notícia

P- Porque narrou um fato, não foi?! Narrou um acontecimento e qual foi o fato do acontecimento, o que aconteceu?

Alunos falam a notícia (inaudível)

P- Isso, só que essa semana eu vi na internet a reportagem, ou seja, abordando um assunto específico sobre aquela questão do, é ...do acidente entendeu? Então assim, o repórter foi, fez uma pesquisa mais apurada pra entender o que é que aconteceu naquele dia da queda de considerar a morte encefálica...

Alunos falam ao mesmo tempo

[...]

P- Então, assim rapidinho que eu vou botar aqui, é... a exibição de vídeo onde Fátima Bernardes explica como é feito o jornal todos os dias. Principais pontos!

Exibição do vídeo

P- (...) aí assim, eu queria, queria não, quero, né? Que a gente possa, é... falar um pouquinho... quem lembra quais foram as partes, deixa eu ver vamos fazer duplas e trio...

Alunos começam a se organizar entre si...

[...]

P- Então vejam só, eu quero, é quando foi apresentado aqui o vídeo foi apresentado algumas partes, né? Pra organizar aquele telejornal. Quem é que lembra que primeiro aconteceu?

Vários alunos - eles escolheram a reportagem que vai ao ar...

P- Teve uma coisa que, a primeira coisa que eles fazem.

A- Eles mostram como fazem!

A- A reunião

P- A reunião, muito bem!

A- Muito bem.

P- Muito bem. Então assim, eu vou entregar pra vocês essa... mais ou menos um roteiro e eu quero que vocês me digam quais foram as partes do que aconteceu pra organização da apresentação do telejornal. Pronto, vai juntar aqui, viu? Pra ver, viu Gabriela? É Maria também, mãe, só pra ver, depois ela volta pra o lugar, bote a cadeirinha aqui...Eu quero que vocês possam identificar, an?

A- (Inaudível)

P- Não, aí tem os tem uma sequência de ações, né? A primeira coisa que acontece que acontece, onze horas o que é que tá acontecendo às onze horas?

A- Reunião

P- Reunião pra quê?

A- Pra escolher as reportagens

P- Isso...então qual é a primeira coisa que acontece?

Vários alunos - reunião

P- Isso, reunião, então coloquem aqui! Gente, qual é a primeira coisa?

Vários alunos - reunião

P- E essa reunião é pra que?

Vários alunos - pra escolher a reportagem

P- Isso mesmo eles fazem uma reunião para escolher...pra escolher o quê?!

A- A reportagem

P- Isso, os principais acontecimentos né não necessariamente só reportagem vai pessoal, vai ter mais o quê? Vai ter notícia? então vai ter reportagem e notícia, né?! as informações, os acontecimentos... tia, por que que eu preciso saber disso? por quê?!

Vários alunos - inaudível

P- Certo? Tudo ok até aí? Todo mundo entendeu? Pronto!

P- Depois quando... quando tem a hora aí eu acho que é 12:30 mais ou menos meio-dia e trinta

P- Né?! meio-dia e trinta aí acontece uma outra coisa quem pode me dizer

A- Não dá para ler tia

P- Você vai observar não dá para ler, mas a gente pode imaginar o que é que tem?

A- é um roteiro, tia!

P- Isso e o que é um roteiro? O que é o roteiro?

Alunos falam o mesmo tempo

A- É o texto da reportagem.

[...]

P- Não, né?! também tem a ordem, a organização, certo?! A sequência! Então, é o preparo do roteiro, né?! E quem é que vai preparar esse roteiro?

A- O roteirista

A- A produção

P- Sim, mas... (inaudível)

A- Os jornalistas

P- Mas, para quem?! pra onde é que eles vão tá e usar esse roteiro?

A- Na bancada, tia!

P- Isso o jornalista, que é o apresentador... Certo até aí? aí de 1:30 ou seja 13:30 minutos.

A- Eles vão ensaiar, né?!]

[...]

A- Entrevista, tia.

P- Isso quando a gente também tem dentro do telejornal essa reportagem de rua que tem as entrevistas, né?! Então tem também as entrevistas, né?! Então, eles vão fazer as produções na rua e que podem ter? nessas reportagens de rua, podem ter também o que? as???

A- As informações.

P- Não, que o repórter entrega o microfone?

A- Entrevista

P- Pronto! sim, entrevista! então, também tem...as entrevistas, não é?! muito bem! Pronto, aí depois disso eles já começam a produzir, não é isso?! Já lá de 13:30 quando são três horas, ou seja, 15 horas da tarde, aí o que é que vai ser feito? Sim 15:00 horas da tarde... olha aqui ó??

A- Reunião

P- Reunião, certo! e essa reunião é para quê?

A- Para os acontecimentos

P- Isso, para ver os acontecimentos

P- Gente, olha aqui a pergunta de João o repórter começa de que horas?

Vários alunos - 20:15

P- Sim, 20:15, né?! Isso foi na época que foi gravado esse vídeo, hoje ele começa um pouquinho mais tarde ele tá conversando umas 20:30 certo?! então reunião para definir o quê de 15 horas tem a reunião para quê?

Vários alunos - inaudível

A- Para definir o espelho

[...]

P- Ó, presta atenção que eu vou colocar aqui, ó, uma chamada do Jornal Nacional que foi o ano passado. Pra gente ver quanto tempo ela chama e quantas notícias ela vai informar que vai passar naquele dia!

Exibição do 2º vídeo de chamada do telejornal

P- Olha veja essa chamada aqui que não é uma chamada só um tipo de ela tá passando uma notícia é uma chamada para você assistir o jornal

A professora apresenta uma outra chamada do telejornal

P- Nessa chamada ela deu alguma notícia?

Vários alunos - Não

P- Sim. Mas ela falou o quê?

Vários alunos - Ela falou que ela ia voltar.

[...]

Apresenta um novo vídeo: Abertura do telejornal

P- Quanto tempo durou esse vídeo que eles falaram várias notícias?

A- 44 segundos

A- 49 segundos

A- Menos de um minuto

[...]

P- (...) agora vejam só, a gente viu agora um telejornal, não é isso? Mas...só existe o telejornal?!

Vários alunos - Não!

P- Onde é também que a gente pode ver reportagem?

A- No site de reportagem

A- E no jornal.

P- Isso e no jornal...Esse aqui é o jornal impresso esse aqui...Esse aqui é o jornal impresso, certo? No jornal impresso ele também vai seguir algumas organizações, mas vai ser exatamente a mesma sequência dali?

Vários alunos - Não!

P- Não, aí eu vou mostrar pra vocês agora o outro... Eu vou tentar mostrar aqui para vocês eu vou tentar encontrar o site onde mostra crianças que estão preparando no jornal como este. Quais são as etapas também porque aqui foram as etapas do...

Vários alunos - Jornal Nacional

P- Mas, também pode ser não só do Jornal Nacional, né?! mas de algum outro jornal...

[...]

(A aula segue com os questionamentos entre os diversos tipos de suportes do jornal e sobre a diferença entre notícia e reportagem).

(PROFESSORA 2, AULA 11)

Já na aula 12, a professora deu continuidade ao planejamento, mas o foco de reflexão tomou dois caminhos: reflexão mais aprofundada sobre os três elementos que compõem os gêneros notícia e reportagem (tema, características composicionais e estilo) e continuidade da produção do roteiro do telejornal que seria produzido pela turma, a produção do roteiro foi feita em grupos. Segue extratos da aula para entendimento:

Discussão sobre a diferença entre notícia e reportagem:

P- Então leia! Leia a manchete.

GABRIELA: Eu não sei, Tia!

P- A manchete. Qual é a manchete? A manchete é o quê? O título. (Inaudível).

P- Aí aqui o livro, leia aqui o livro.

(Inaudível).

P- Esse texto, pelo o que você já leu é uma notícia ou uma reportagem?

GABRIELA: Uma notícia.

P- Uma notícia? Tá trazendo assim uma informação de algo que aconteceu, que vai acontecer? Quando? Onde? E por quê?

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Que aconteceu? O que é que tá acontecendo?

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Mas tá falando de (Inaudível)? Que vai acontecer? Vejam aí, essa...essa atividade aqui ó, texto de Gabriela. O trajeto noturno saudável. Aí, o (Inaudível) tem assim ó: Cor e sabor e textura são mais importantes do que a praticidade da alimentação industrializada. E cada vez mais as pessoas buscam se alimentar melhor. Pelo o que eu li (Inaudível) do livro. Isso é uma notícia ou uma reportagem?

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Notícia ou reportagem?

Todos falam ao mesmo tempo.

(Inaudível).

[...]

P- Por que é uma notícia?

(Inaudível).

P- Certo. Mas assim falou do caso específico de que aconteceu no local, é...com a pessoa, narra o fato em específico?

(Inaudível).

P- Então se não é assim no caso específico, se não tem só uma pessoa. Nesse caso seria o quê?

(Inaudível).

P- E aí, qual é... tá falando o que dessa reportagem?

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- E aí tá acontecendo o quê? (Inaudível).

(Inaudível).

P- Fala sobre o quê?

A1: É uma reportagem.

P- Reportagem? Por que tu achas que é uma reportagem?

(Inaudível).

P- O fato de ter muita pessoa dá (Inaudível) a gente (Inaudível) que é uma reportagem? Ou uma notícia?

A 2- Sim.

P- Por que é muita pessoa? Não! A gente precisa ler. Vou ler aqui o...a manchete: Futebol, (Inaudível) certeza Libertadores e Brasileiro. Um dia depois de vencer o torneio continental, o Flamengo levou o Brasileiro sem entrar em campo. Festa dupla acabou em confusão no Rio. O texto que eu li, Fábio, é uma notícia ou é uma reportagem?

[...]

A- A reunião.

P- A reunião. E essa reunião é pra quê?

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Pra definir, né, quais são os acontecimentos que vão ao ar no jornal.

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Aí veja...a gente vai, essa reunião é pra montar o roteiro...roteiro. Então nós vamos ver... que notícia. A gente vai reunir agora o grupo, certo, e a gente vai...

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Não mandei (Inaudível) ainda, porque eu não terminei de explicar!

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Então veja, primeira coisa: a gente precisa se reunir. Então já tem o grupo (Inaudível) se reuniu, botou outros grupos (Inaudível). Certo? De preferência grupos com quatro pessoas. Certo?

(Inaudível).

P- Aí veja.

Todos falam ao mesmo tempo (inaudível).

P- Aí, depois pegar...

Todos falam ao mesmo tempo (inaudível).

P- Esse roteirinho aqui ó! Que notícia foi escolhida pelo o grupo. Aí o grupo vai decidir sobre o quer que vai falar. Certo? Qual é a manchete da notícia? Ou seja, qual é assim... que vai fazer aquela chamada, né, o principal?! Quantos apresentadores irão participar do jornal falado, né? Não, que vai participar diretamente assim, que vai falar, gravar. Porque pode ser alguém que fique na edição, que fique na filmagem, entendeu? Haverá alguma...haverá alguma imagem ou cenário para a apresentação do jornal? (...)

P- Quanto a apresentação irá durar? Quanto tempo? Vão preencher isso aqui. Certo? Eu trouxe o computador pra que o grupo possa pesquisar mais informações. Certo? (...)

P- O grupo...podem ficar (inaudível).

Todos falam ao mesmo tempo (inaudível).

Nesse momento a professora passou de grupo em grupo fazendo orientação dos grupos sobre os temas, a preparação da reportagem.... (como havia muito barulho e a professora fala muito baixo, o gravador não capturo as conversas)
(PROFESSORA 2, AULA 12)

Na segunda aula de preparação para a produção do telejornal, a professora realizou as discussões mais específicas sobre os gêneros notícia e reportagem, como apontamos anteriormente. Apesar de na aula 13 os gêneros boletim do tempo e entrevista ao vivo surgirem na produção final, não acompanhamos discussões prévias e planejamento dos mesmos. No entanto, em relação aos gêneros de reflexão na aula, como mostra o extrato, a professora discutiu com muito detalhamento a estrutura composicional, o conteúdo temático e o estilo de cada um dos gêneros, seguindo para a produção escrita do roteiro do jornal televisivo.

Finalizando a sequência de atividades, na aula 13 a professora deu continuidade à preparação (ensaio da gravação) e, por fim, desenvolveu a produção final. Como já adiantamos acima, nessa aula foram produzidos três gêneros: reportagem, entrevista ao vivo e boletim do tempo, e também, como já alertamos, para a produção dos textos dos dois últimos gêneros não houve planejamento anterior, mas a professora indicou em conversa informal que fez a preparação com eles em outra aula não observada. Passemos a análise do ensaio e das produções finais:

Ensaio e produção final da reportagem sobre o bullying

P- Tem que fazer mais animado, se não o povo vai pensar...

P- E hoje nós vamos falar sobre bullying.

P- Não! Tu tens que ter mais segurança, porque tu já sabes, cara! Tu já sabes o que tu vais falar. Tu já gravaste, a gente já escutou agora. Tu vais falar assim ó: Bom dia! Está no ar mais um Escola Alerta! E hoje nós vamos falar sobre o Bullying. O mal que o Bullying causa nas pessoas. Tá lá aquilo que a gente estudou, beleza?

P- Isso! E como elas se sentem! O mal e como elas se sentem. Aí depois a gente vai cortar e você vai retomar a outra parte. Beleza? Com mais alegria. Certo? Peraí!

A 1- Bom dia! Estamos começando mais um Escola Alerta! Hoje nós vamos falar sobre o bullying (Inaudível).

[...]

P- No microfone, só pra escutar tua voz.

A 1- Bom dia! Estamos começando mais um Escola Alerta!

P- Bom dia! Devagar. Bom dia! Vamos lá! Bom dia!

A 1- Bom dia! Estamos começando mais um Escola Alerta!

P- Estamos começando...

A 1- Estamos começando...

[...]

P- Bora lá! Isso, assim feliz! Vamos lá! Está no ar... Valendo uma bola! Um pião, uma fênix. Bora lá! Está no ar... bora! Está no ar!

A 1- Não quero, não!

P- Olha pra mim!

A 1- Está no ar o Jornal Nacional.

P- Não, o jornal nacional não! (Risos). O Jornal Alerta. Bora lá?!

A 1- Ô Tia!

Pesquisadora- Oxe! E tu tá com vergonha, não acredito?!

P- Precisa não! Vamos lá!

[...]

P- Vamos lá, de novo!

(Inaudível).

A 1- Como as pessoas se sentem.

P- Isso! Posso começar? Agora, tu tens que olhar pra tia, esquece o mundo!

P- Certo?! E sorrindo.

P- Olha só pra mim! E sorrindo, viu?! Tu tá alegre...que vai terminar o ano, vai aprovar esse ano e vai virar repórter! Peraí! Peraí!

A 1- Bom dia! Estamos começando mais um Escola Alerta. E nós vamos falar sobre bullying e como a pessoa se sente!

P- Aí tu dizes (Inaudível) é com você, Douglas! Vamos de novo? O mal que o faz e como as pessoas se sentem. É com você, Douglas! Que aí vai entrar a parte de Douglas. Certo? Quando eu fizer assim, visse?!

A 1- Bom dia! Estamos começando mais um Escola Alerta. E nós vamos falar (Inaudível) e como ela (Inaudível).

P- O mal... o mal que ele causa e como as pessoas se sentem. Lembra do mal e como as pessoas se sentem. Beleza? Aí quando terminar isso, é com você, Douglas! Peraí, peraí!

A 1- Bom dia! Estamos começando mais um Escola Alerta. Hoje nós vamos falar sobre o bullying. O mal e com a pessoa se sente. É com você, Douglas!

[...]

A 1- Bom dia! Estamos começando mais um Escola Alerta. Hoje eu vou falar sobre bullying, e o mal que ele faz e como as pessoas se sentem. Agora eu vou falar...é com você, Douglas!

P- Isso! Melhorou!

[...]

P- Está no ar. Falando, sorrindo! Peraí!

A 1- Estamos no ar.

P- Não, Amor! (Risos). Cidade Alerta.

A 1- Escola Alerta.

P- Escola Alerta. Escola Alerta. Tá certo? Tem que segurar assim ó, porque se não vai dar microfonia. Que é interferência. Sorrindo! Peraí!

A 1- Bom dia! Estamos começando mais um Escola Alerta. (Inaudível).

Pesquisadora- É assim mesmo!

P- Estamos começando mais um Escola Alerta! E hoje nós vamos falar sobre...o mal que ele...

A 1- O mal que ele faz e como as pessoas se sentem.

P- Essa mão vai ficar aqui na frente! Segura, fica segurando assim! Os dois, ótimo! E quando tu for falar é com você, Douglas (Inaudível). É com você, Douglas! Certo?

A 1- Bom dia! Estamos começando mais um Escola Alerta. Hoje eu vou falar sobre bullying, e o mal...

P- O mal que ele faz e como as pessoas se sentem! Bora lá! Mas já tá saindo, tá melhorando! Essa mão aqui atras não, nada de encostar. Certo? Peraí!

[...]

A 1- Bom dia! Estamos começando mais um Escola Alerta. Hoje vamos falar sobre o bullying e o mal que ele faz e como as pessoas se sentem! É com você, Douglas!

Pesquisadora- Ótimo!

P- Agora! Aí depois disso, aí você diz assim ó, é...

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- (...) respirou? Tá vendo como bullying faz mal as pessoas? Por isso, não pratiquem bullying. Até a próxima! Tchau! Certo? Posso?

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Não consegue escutar não, porque (Inaudível). Ensaiei? Vamos testar assim! Vai, fala assim sem a câmera!

P- De novo!

[...]

A 1- Estamos encerrando mais (Inaudível).

Pesquisadora- Faz mal as pessoas!

P- Vamos tentar agora com o microfone.

A 1- Tá vendo como bullying faz mal as pessoas?

A 1- É tá vendo como bullying faz mal as pessoas? Nunca pratique bullying.

A 1- (Inaudível) mas um Jornal Nacional.

P- Escola Alerta! (Risos). Ó, devagar!

A 1- Tá vendo como bullying faz mal as pessoas? Estamos encerrando...

A 1- Tá vendo como bullying faz mal as pessoas?

[...]

P- Agora sorrindo!

PESQUISADORA - Agora precisa fazer o teste com a câmera.

P- Certo? Tem que tá feliz! Tu virasses o repórter!

[...]

A 1- Tá vendo como bullying faz mal as pessoas? Não pratiquem bullying! Estamos mais encerrando mais um Escola Alerta!

P- Estamos encerrando. De novo! Não é estamos mais encerrando não. Estamos encerrando mais um. Que isso significa que você já gravou vários outros programas. Certo?

Pesquisadora- Sorrindo, que tu és o repórter!

A 1- Tá vendo o bullying.

Pesquisadora- Tá vendo como bullying faz mal as pessoas? Não pratiquem bullying. Estamos encerrando mais um Escola Alerta! Até a próxima, pessoal! Tchau!

P- E sorrindo! Vai sorrindo! Isso!

Todos falam ao mesmo tempo.

(Inaudível).

[...]

P- Bora lá! Tá acabando!

[...]

A 1- Tá vendo como o bullying faz mal as pessoas? Não pratiquem bullying. Estamos ficando por aqui. Até a próxima! Tchau!

P- Pronto! Muito bem!

[...]

Ensaio da produção do boletim do tempo

P- Vamos ver a previsão do tempo. Previsão do tempo, Região Metropolitana de Pernambuco. Todos falam ao mesmo tempo.

P- Hoje o clima tá...parcialmente, ou seja, em partes nublado. E a temperatura máxima será de 30 graus. O tempo hoje em Recife, está parcialmente nublado, mas faz calor! Tá conseguindo lembrar disso?

A- Mais ou menos!

P- Como é que tu vais falar? Hoje vai fazer...hoje, não tá parcialmente nublado não! Tá não! O clima hoje tá como? Hoje em Recife vai fazer 30 graus! E vai tá aquele calor! E em Olinda, a gente só fala de Recife e Olinda, certo?

Todos falam ao mesmo tempo.

(Inaudível).

P- Olinda 29 graus!

Todos falam ao mesmo tempo.

(Inaudível).

P- O do Nordeste ele é assim!

Todos falam ao mesmo tempo.

(Inaudível).

P- Venha, Nara!

P- Ó, Recife hoje tá fazendo 30 graus e Olinda tá 29. Certo?

A3- É só pra falar isso é?

P- Aí vai tá como? Vai tá o quê que a gente viu?

A3- Calor!

P- Muito calor! Certo?

Todos falam ao mesmo tempo.

(Inaudível).

P- Aí tu dizes assim, 30 graus!

Pesquisadora- A previsão é de sol para o resto da (Inaudível).

P- Isso! Sol e calor!

Pesquisadora- E tu fala como? Olhando pra gente ou tu aponta pra algum lugar?

P- Aqui ó, Recife tá aqui ó, certo? Aí na ponta!

Pesquisadora- Pode ficar desse lado então.

P- É!

Todos falam ao mesmo tempo.

(Inaudível).

P- Tá lindo! Vem cá, Emile!

Todos falam ao mesmo tempo.

(Inaudível).

P- Ó, ensina aqui...como a gente fez naquele dia mais ou menos a... o texto de Lara! Só pra tu ter uma ideia. Entendesse? Ó, hoje tá fazendo 30 graus em Recife. E hoje a previsão do tempo

em Recife é... Ensina ali, mais ou menos assim pra ela! Hoje a previsão do tempo em Recife é de 30 graus. Vai fazer, aí você fala um pouquinho.

A- Hoje em Recife tá fazendo 30 graus (Inaudível).

P- Vai fazer sol!

[...]

P- Aqui ó, pra tu apontar!

Pesquisadora - Tu vai ter que usar a outra mão! Aí tu aponta!

P- E a previsão do tempo hoje para Recife é de 30 graus.

Pesquisadora - Vai! Mas essa vai ser a primeira, não vai ser a definitiva não. A gente gravou várias vezes com ALUNO 1 pra poder sair certinho.

A3- Aí, eu tô com vergonha, Tia!

P- Não precisa ter vergonha não! Vem mais pra cá! Vem mais pra cá. Fica aqui! Aí tu vais apontar pra cá tá, Tia?

A3- Bom dia!

[...]

Pesquisadora - É só ensaio. Quando a gente ensaia bastante a gente perde a vergonha! A previsão do tempo hoje em Recife...

[...]

P- Ah tá! Vamos lá? a última vez?

Todos falam ao mesmo tempo.

(Inaudível).

A3- Bom dia! Hoje em Recife está fazendo 30 graus de sol e em Olinda está fazendo 29. E vai fazer calor o dia todo e a semana inteira sol.

A3- Bom dia! Hoje a previsão do tempo em Recife está fazendo 30 graus de sol e em Olinda está fazendo 29. Vai fazer calor o dia todo e a semana inteira sol.

P- Só faltou tu dizer: E a previsão é de sol pra semana inteira.

P- Vamos lá de novo! Sempre a previsão, porque às vezes...

Pesquisadora - É, porque às vezes não acertam.

P- Não é certo!

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

A3- Bom dia! Hoje a previsão do tempo em Recife está fazendo 30 graus de sol e o dia todo vai fazer calor e em Olinda 29 graus. E na previsão do tempo a semana vai fazer. Aí!

P- Vamos de novo! Tá legal! Tá linda!

A3- Bom dia! Hoje a previsão do tempo em Recife está fazendo 30 graus de sol e em Olinda está fazendo 29. E... o dia inteiro vai fazer calor e a previsão do tempo. Aí, professora, me perdi!

Pesquisadora - Só porque tu olhasses pra tia Alê. Tu tava certinho aí, na previsão do tempo é de sol a semana inteira. Vai! De novo!

A3- Bom dia! Hoje em Recife. Eita, errei!

Todos falam ao mesmo tempo.

(Inaudível).

P- Não, a previsão do tempo é de sol o resto da semana. Quer gravar depois do intervalo?

[...]

(PROFESSORA 2, AULA 12)

A estudante sentiu nervosismo e insegurança para concluir a gravação e a professora orientou que ela treinasse mais e gravassem após o intervalo. A docente seguiu para a gravação 3 da entrevista televisiva ao vivo:

Ensaio e produção da entrevista ao vivo com jogador de futebol

P- Não, você não fala o seu nome. Bom dia! Estamos aqui. Aí você diz onde estar.

P- Bom dia! Estamos aqui na Escola (Inaudível) Farias Filho. E hoje eu vou fazer uma entrevista com Gabigol.

P- Com, não, com Gabigol não! Com o jogador muito?

Famoso!

P- Famoso!

P- Bom dia! Estamos aqui na Escola Sergio Farias Filho. E hoje vamos fazer uma entrevista com um jogador muito famoso.

P- Aí quem é? Aí você chama: Vai lá! Eu acho que ALUNO 9 não é a pessoa mais adequada não! Porque ele tá brincando na hora que é sério! Sim, aí você chamou...Como é que você vai chamar?

P- Gabigol!

(Risos).

P- Vamos conhecê-lo?

P- Vamos conhecê-lo, Gabigol!

P- Aí pronto, aí começa!

P- Aí, eu falo o quê?

P- Aí tem que olhar pra mim, tá! Assim, vai ficar um olhando pro outro! Assim, os dois olhando pra mim. Aí quando você for falar...você passa o microfone assim, segura e ele responde. E você tava falando muito baixinho, viu?

P- Fala alto! Oxe!

P- Grava, Tia!

P- Primeiro a gente vai treinar! Não é pra tá fazendo assim não, porque se não quebra o fio! Agora se ficar com essa conversinha acaba que interfere!

[...]

A 8- Em quantos times você já jogou? E qual o melhor (Inaudível)?

A 9- Quatro. Flamengo!

P- Sim, quais foram os times? Você tem que falar quais foram os times. Quantos times?

A 8- Você pode (Inaudível) quantos times, por favor?

A 9- (Inaudível), Flamengo, Santos e Brasil!

A 8- Quantos anos você tem?

A 9- Tu já falasses.

P- Já perguntou já! O nome completo!

A 8- Como é seu nome completo?

P- Tem que botar mais assim ó. Não tá saindo o áudio direito

A 8- Como é seu nome completo?

P- Isso!

A 9- Gabriel (Inaudível) de Lima.

P- Por que esse apelido?

A 8- Por que esse apelido?

A 9- Porque eu faço muito gol!

P- Qual o time que você mais gostou de jogar?

A 8- Qual o time que você mais gostou de jogar?

P- Assim você vai quebrar o fio!

A 8- Qual o time que você mais gostou de jogar?

A 9- Flamengo!

P- Por quê?

A 8- Por quê?

A 9- Porque!

P- Não, você tem que dizer uma justificativa. Porque, porque não!

A 9- Porque eu faço muito gol no Flamengo (Inaudível).

P- Sim, alguma coisa! Qual o time que você mais gostou de jogar?

A 8- Qual o time que você mais gostou de jogar?

A 9- Flamengo!

A 8- Por que?

A 9- Porque quando eu faço um gol eu fico muito feliz
(Inaudível).

P- Aí você diz assim: Que mensagem você pode deixar para os jovens que tem o sonho de ser jogador?

A 8- Que mensagem você pode deixar para os jovens que tem o sonho de ser jogador?

A 9- Sempre seguir em frente!

P- E aí...É... Obrigado, Gabigol!

A 8- Obrigado, Gabigol!

(Inaudível).

P- Isso! Agora vamos para o estúdio!

A 8- Agora vamos para o estúdio!

[...]

Gravação final da entrevista com jogador de futebol

P- Pronto! Aí termina! Agora a gente vai gravar, certo? Agora, todo mundo em silêncio, porque foi só um ensaio. Se errar a gente vai voltar de novo, certo? Aí, a gente vai dar um corte e aí depois a gente vai pegar um...tu fazendo um gol, certo? Lembrou de tudinho? Aqui tá escuro!

[...]

A 8- Hoje estamos aqui na Escola Antônio Farias Filho. E hoje vamos fazer uma entrevista com um jogador muito famoso! Quantos anos você tem?

A 9- 24!

A 8- Como é seu nome completo?

A 9- Gabriel (Inaudível) de Lima.

A 8- Por que esse apelido?

A 9- Porque eu faço muito gol!

A 8- Por que você faz muito gol?

A 9- Porque!

P- Não, aí...

Todos falam ao mesmo tempo.

(Inaudível).

P- É, por que tu fazes muito gol? Tem que explicar! Porque tu achas? Porque eu sou um jogador muito bom! Eu jogo muito! Eu sou o Cara!

Todos falam ao mesmo tempo.

(Inaudível).

P- Então vai tudo! Vem...vem, ALUNO 10!

Todos falam ao mesmo tempo.

(Inaudível).

P- Ó, cuidado! Quem é que vai filmar?

Todos falam ao mesmo tempo.

(Inaudível).

Gravação da produção final da entrevista sobre brinquedos

A1- Bom dia! Meu nome é A3-. Hoje eu estou aqui na escola Antônio Farias Filho. E hoje eu vou falar sobre algumas coisas sobre o pião. Bom! Existe vários tipos de pião: de madeira, de plástico, de alumínio e de barro. O pião foi feito há 4 mil anos...há 4 mil anos antes de Cristo. E hoje eu vou chamar algumas pessoas pra fazer algumas manobras. Qual o tipo de pião que você mais gosta?

A4- Plástico!

A3- Por quê?

A4- Porque é melhor pra fazer manobras.

A3-: Qual o tipo de pião que você mais gosta?

A5- De plástico!

A3-: Por quê?

A5- Porque é melhor pra fazer manobra e boomerang.

A3-: Agora me mostre uma manobra, por favor!

Manobra realizada.

A3-: Como é que tu chamas essa manobra?

A5- É... elevador!

A3-: Por que tu chamas assim?

A5- Porque ele vai subindo do chão!

A3-: Muito obrigado! Por favor, mais uma manobra!

Manobra realizada.

A3-: Como se chama essa manobra?

A4- Cachorrinho.

A3-: Por que ela se chama assim?

A4- Porque tipo, essa (Inaudível) e fica como se fosse uma coleira (Inaudível).

A3-: Muito obrigado!

(Todos batem palmas).

P- Ficou legal! Ficou legal! Pronto!

Última gravação do boletim do tempo

A- Ô tia, eu não consigo tirar o “Bom dia! Eu vou falar...”

P- Não, não é pra dizer eu vou falar não!

(Inaudível).

P- Vamos a previsão do tempo hoje!

A- Bom dia! Vamos a previsão do tempo.

Bom dia! Vamos a previsão do tempo hoje! Bom, em Recife está fazendo 30 graus de sol e em Olinda está fazendo 29 graus. O dia inteiro vai ser calor! E a previsão é do sol a semana inteira.

P- Não, tem que melhorar!

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

Pesquisadora- Ó, e a previsão é de sol. A semana inteira...É de sol...

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

A - Ô Tia, escreve no papel! Pra eu olhar no papel, porque eu não consigo não!

P- Não, consegue! Você gravou linda! Você consegue!

Pesquisadora- Tu já decoraste quase tudo...a parte mais fácil tu tá dizendo que não consegue. Tá lindo! Faltou só dizer assim ó: E a previsão...e pra está semana a previsão é de sol.

A- A previsão é de sol!

P- Certo?

A- Mas...eu não posso falar a previsão...

P- No finalzinho, Tia...Ou faz essa semana ou pra semana inteira. do jeito que tu lembrares!

A- Bom dia! Vamos pra previsão do tempo. Bom, hoje em Recife está fazendo 30 graus de sol e em Olinda está fazendo 29 graus. Me perdi! Eu não consigo!

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

Pesquisadora- Tu esquecesses de dizer: é sol o dia inteiro!

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

[...]

P- Não! Consegue ó, e pra essa semana a previsão é de sol! Só lembra da semana. Semana previsão sol. Lembra disso no final.

P- Sol a semana inteira. E a previsão é de sol a semana inteira! Aí vem mais pra cá um pouquinho (Inaudível) certinho de apontar aqui Recife.

A- Bom dia! Vamos falar...

Pesquisadora- Esquecesse! Tu não botasses hora nenhuma vamos falar (Inaudível).

P- Vamos a previsão do tempo.

A- Bom dia! Nós vamos pra previsão do tempo. Bom, em Recife está fazendo 30 graus de sol e em Olinda está fazendo 29 graus. O dia inteiro de calor! Bom, e a previsão do tempo a cidade... Aí esqueci! A semana inteira (Inaudível).

P- Era a semana inteira de sol!

P- Vamos!

A- Como era o nome? Aquele (Inaudível).

P- É! Vamos lá de novo?

A- Bom dia! Aí...de novo! Tava na minha mente essa parte!

P- Previsão!

A- Bom dia! Vamos pra previsão do tempo. Bom, em Recife está fazendo 30 graus de sol e em Olinda está fazendo 29 graus. E calor o dia inteiro! Bom, e na previsão do tempo a semana inteira de sol!

P- Eita, vamos ver!

Elas assistem à gravação.

P- Arrasasse muito, Emília! Parabéns!

[...]

As aulas desenvolvidas proporcionaram o contato dos estudantes com gêneros pouco presentes nas interações cotidianas que se envolvem no cotidiano, revelando diversos comportamentos linguísticos importantes para sua produção. Ademais, os estudantes se envolveram em uma prática de letramento muito presente no dia a dia deles, porém pouco exploradas por eles. Através delas, foi possível os estudantes se apropriarem de diferentes gêneros e habilidades orais, visto que, ao longo dos ensaios e das produções intermediárias, a professora exibiu os vídeos das produções para a turma e os grupos avaliaram os elementos que não são adequados ao gênero e o que ainda precisariam melhorar para alcançar o resultado desejado na produção final.

A sequência didática desenvolvida nas aulas ilustra o que já vimos discutimos em outros momentos, sobre a importância de um ensino dos gêneros orais por meio do planejamento e ensaio da produção e de como um ensino sistemático através da sequência didática pode colaborar para esse ensino, pois a partir dela o contato dos estudantes com o gênero toma maior proporção, havendo diferentes situações que contribuem para que os estudantes, de forma contínua, se apropriem de um modelo textual e dos aspectos que o constituem, conforme é sugerido por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004).

Melo, Marcuschi e Cavalcante (2012) destacam a importância de a sequência didática contemplar os gêneros orais públicos, sempre considerando o planejamento, a produção e avaliação do gênero, que contribui tanto para os estudantes avaliarem os aspectos que ainda

precisam se apropriar, quanto para a professora, que pode ter um acompanhamento mais minucioso das aprendizagens alcançadas pelos estudantes.

Além das dimensões do gênero, a professora refletiu sobre diversos aspectos mais técnicos da produção oral, como os aspectos linguísticos, prosódicos e cinésicos, importantes para a efetivação da oralidade: qualidade da voz, entonação, pausas, atitudes corporais, posturas, expressão facial e fatores externos como: posição dos locutores, roupas, aspectos exteriores, iluminação, edição e qualidade da filmagem, etc. (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004).

Assim, as atividades desenvolvidas nas aulas da professora 2, que acabamos de analisar, favoreceram aos estudantes a construção da competência de analisar um gênero oral, e identificar os elementos de natureza extralinguísticas, paralinguísticas e linguísticas²⁰ que funcionam em conjunto para a construção das significações e consequentemente, maior autonomia comunicativa (MELO, MARCUSCHI e CAVALCANTE, 2012 p. 98).

Desse modo, a professora desenvolveu com os estudantes um ensino sistemático de reflexão sobre suas práticas de linguagem, o planejamento do seu discurso oral, a necessidade de escutá-lo, avaliá-lo, produzi-lo e reproduzi-lo, estimulando a capacidade do aluno de se expressar oralmente com autonomia, isto é, identificar as situações comunicativas e as estratégias linguísticas para atingir a finalidade do texto. Além disso, pode ter favorecido o desenvolvimento de importantes habilidades para compreensão do discurso do outro, obtendo sucesso em variadas situações cotidianas de comunicação.

Posto isto, as atividades desenvolvidas relacionam-se com a afirmativa de Magalhães (2007, p. 61) de que é necessário desenvolver

Atividades em que os gêneros orais sejam produzidos e escutados em atividades autênticas, a fim de que se privilegiem as atividades de análise linguística dos gêneros orais, o que proporcionaria a ampliação dos conhecimentos de linguagem oral.

Ainda em relação à microdimensão planejamento e produção textual, ressaltamos que não encontramos, para o **ano 5**, resultados diferentes dos anteriores em relação ao documento curricular. Apenas um dos objetivos de aprendizagem indicados apresentou elementos que sugerem a demanda por um planejamento e gestão do texto previamente:

²⁰ Por extralinguística e paralinguística, tomemos o que Dolz e Schneuwly (2004) denomina de meios não linguísticos e que já discutimos no início do capítulo e retomamos no tópico 2.3. oralização do texto escrito ou do texto memorizado.

Escutar e produzir textos, utilizando o conjunto de conhecimentos discursivos, linguísticos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção de sentidos (RECIFE, 2015, p. 278).

Apesar de apresentar os diferentes elementos linguísticos que constituem diversos gêneros, a falta de maior detalhamento não nos permite indicar se houve intenção de refletir sobre o planejamento prévio dos gêneros. Assim como, não nos garante que essa dimensão será priorizada no trabalho em sala de aula.

Também não reconhecemos conteúdos claros para o planejamento da produção que fossem diferentes dos já apresentados para o ano 4, portanto, o documento não indica progressão dos conteúdos de aprendizagem da produção dos gêneros orais de um ano para o outro.

Em relação aos gêneros sugeridos nos conteúdos de ensino, conforme indicamos nas análises anteriores, houve progressão entre os anos e dentro dos anos, quanto ao grau de formalidade e publicidade dos gêneros.

Foram indicados 20 gêneros, distribuídos entre os anos 1 e 5, sendo pertencentes principalmente às esferas: cotidiana, poética e literária, científica, escolar, imprensa, publicitária e midiática. Alguns gêneros estiveram presente em todos os anos, como é o caso do poema, canção popular, adivinha e debate regrado, outros estiveram presentes em alguns e em outros não, seguindo uma lógica de progressão, como é o caso de alguns gêneros da esfera cotidiana, mais frequentes nos primeiros anos e os das esferas midiática e escolar, mais frequentes nos últimos anos. O quadro 34 explicita a distribuição dos gêneros ao longo dos anos:

Quadro 34: Gêneros textuais orais na Política de Ensino da Rede Municipal do Recife

GÊNEROS	ANO 1	ANO 2	ANO 3	ANO 4	ANO 5
POEMA	X	X	X	X	X
ACALANTO	X				
PARLENDIA	X	X	X		
TRAVA-LÍNGUA	X	X	X		
CANÇÃO POPULAR	X	X	X	X	X
CANTIGA DE RODA	X	X	X		
ADIVINHA	X	X	X	X	X
PIADA				X	X

TEATRO INFANTIL	X	X	X		
RECADOS	X	X			
AVISOS	X	X			
DEBATE REGRADO	X	X	X	X	X
RELATO DE EXPERIÊNCIA	X	X	X	X	
PROPAGANDA		X			
ENTREVISTA		X			
NOTÍCIA		X	X	X	X
REPORTAGEM		X	X	X	X
DOCUMENTÁRIO				X	X
PALESTRA				X	X
SEMINÁRIO				X	X
TOTAL	12	15	11	11	10

Fonte: Autora (2022)

A partir do quadro, podemos observar que a frequência de gêneros orais foi semelhante ao longo dos anos. Apenas no ano 2 houve um quantitativo maior. Os anos 1, 2 e 3 apresentaram maior frequência dos gêneros poéticos e literários. Já os anos 4 e 5 apresentaram maior frequência dos gêneros midiáticos e escolares.

Para os anos 1, 2 e 3 foram indicados oito gêneros da esfera poética e literária (teatro infantil, poema, acalanto, parlenda, trava-língua, canção popular, cantiga de roda, adivinha); houve ainda a indicação do gênero acalanto, contemplado apenas no ano 1; dois da esfera cotidiana: recados e avisos, indicados apenas para os anos 1 e 2; e dois da esfera escolar: debate regrado e relato de experiência, indicados para os três anos. Os gêneros indicados apresentam menor grau de formalidade, apenas o debate regrado exige maior preparação e regulação. Assim, nota-se a proposta de iniciar o ensino da linguagem oral com os gêneros com menor complexidade para seguir para os de maior exigência produção e compreensão.

O ano 2, além dos gêneros apresentados anteriormente, contemplou gêneros da imprensa: notícia e reportagem, abordando alguns elementos necessários para sua compreensão, como as características do meio de circulação e os objetivos de comunicação, e, ainda, o gênero propaganda (indicado apenas para esse ano).

Como é possível ver no quadro, esses gêneros não foram retomados no ano 3, não havendo, portanto, progressão de ensino desses gêneros no ano seguinte. Sendo retomados nos anos 4 e 5, mantendo para o 4º ano os conteúdos de ensino propostos no 2º ano e, para o 5º ano acrescentando novos conteúdos a serem desenvolvidos.

Ainda em relação à progressão dos 3 primeiros anos para os anos 4 e 5, houve redução de esferas, a esfera cotidiana e quase todos os gêneros das esferas literária e poética não foram mantidos, permanecendo apenas os gêneros poema, canção popular e adivinha, e incluindo o gênero piada, assim como novos elementos para o trabalho com adivinhas. Também foram mantidos os gêneros escolares debate e relato de experiência (apenas para o 4º ano) e incluído o gênero seminário para ambos os anos.

Foi possível verificar que do ano 3 para o ano 4 não houve progressão de conteúdos de ensino em relação aos gêneros que foram mantidos, diferentemente do que ocorreu do ano 4 para o 5, que foram indicados novos conteúdos a serem abordados.

Ante o exposto, compreendemos que a proposta curricular do Recife apresentou gêneros importantes para o trabalho com o ensino dos gêneros orais, que contribuem para reflexões necessárias para a construção das habilidades linguísticas importantes para a formação do sujeito que se comunica em qualquer situação de interação verbal.

Parte de um trabalho sistemático de produção de textos orais é a avaliação do texto tanto ouvidos quanto produzidos. Avaliar os textos produzidos é um exercício importante para que os estudantes compreendam a necessidade de desenvolver alguns passos (reflexão, reprodução e produção autônoma) indispensáveis para a consolidação das habilidades necessárias à comunicação oral. O próximo tópico trata das atividades de avaliação de textos orais.

6.3.5.3. A avaliação da produção textual oral na Política de ensino da Rede Municipal do Recife e na prática de duas professoras

Acreditamos que a avaliação da oralidade toma dois caminhos dentro do ensino da língua portuguesa: 1- Avaliação processual e formativa dos estudantes durante o percurso de aprendizagem pelo professor; 2- Avaliação pelo estudante das produções textuais realizadas por ele e/ou pela turma, autoavaliação. Discutiremos brevemente cada uma delas, de acordo com as premissas adotadas nessa pesquisa, todavia, o foco da nossa investigação é a avaliação pelo aluno dos textos produzidos por ele, visando a aprendizagem acerca de como analisar suas

próprias produções, podendo aperfeiçoar o que já sabe e monitorar suas atividades de linguagem, portanto, nosso foco é no desenvolvimento dessa atividade metalinguística.

A avaliação da oralidade nas aulas de língua portuguesa é pouco frequente, tanto no que diz respeito à avaliação formativa desenvolvida pelas professoras e por professores, quanto à autoavaliação nos momentos de produção textual oral. Quando acontece, muitas vezes é realizada de maneira assistemática e pontual, além disso, normalmente é utilizada como ferramenta para avaliação da aprendizagem de outros conteúdos (ARAÚJO, 2014). Concordamos com Araújo (2014) que a avaliação da oralidade exige um acompanhamento constante nas aulas de língua portuguesa, isso porque a fala possui uma característica imediatista que torna as produções textuais orais na sala de aula em situações únicas e que, portanto, precisam ser observadas continuamente. No entanto, em situações planejadas, pode-se fazer registro das produções orais em gravações ou vídeogravações para posterior avaliação.

Quanto aos critérios de avaliação desse eixo de ensino, conforme aponta Milanez (1993 *apud* ARAÚJO, 2014, p. 47), apresenta diferentes elementos de análise (principalmente discursivos) e evidencia os elementos comunicativo-interacionais.

Araújo (2014) ressalta a importância da avaliação dialógica e formativa no ensino da língua, principalmente no que diz respeito a produção textual, seja ela escrita ou oral. Leal (2008) também corrobora a importância da avaliação e de objetivos claros para ela, sendo pertinente seu planejamento e o uso de instrumentos que favoreçam o alcance de tal objetivo. No caso do ensino da língua materna, especificamente, essa avaliação é orientada pelas condições de leitura/escuta e produção de textos orais e escritos (ARAÚJO, 2014). Corroboram essa ideia, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 87), que destacam a relevância da avaliação da aprendizagem dos gêneros orais, pois, segundo eles, “a análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiadas por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos”.

Araújo (2014, p. 50) reforça que a avaliação realizada pelo docente deve acontecer “desde a produção inicial, para que o professor possa planejar melhor sua prática pedagógica, a partir das necessidades de sua turma, e até individualizar sua intervenção pedagógica, caso necessário”.

Dessa forma, concordamos com Dolz, Schneuwly e Haller (2004) que a sequência didática é um instrumento potente para o acompanhamento contínuo dos estudantes e das habilidades que estão sendo consolidadas. A sequência colabora para o desenvolvimento de um ensino voltado para a apreensão de diversas habilidades discursivas que são essenciais à

comunicação oral, pois esta exige outros “signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de atitude” (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2004 pág. 134).

A sequência didática disponibiliza ao professor informações essenciais para orientar o ensino dos estudantes a partir da heterogeneidade comum ao processo de aprendizagem. Assim, o desenvolvimento desse ensino a partir da sequência didática permite o acompanhamento dos estudantes e facilita uma avaliação formativa, já que as produções iniciais permitem ao professor

momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma [...] A análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiadas por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2004 pág. 87).

Além disso, a sequência didática tem a finalidade de dar acesso aos estudantes às práticas comunicativas pouco ou nunca conhecidas por eles, oportunizando o contato com diferentes conhecimentos, conforme dito acima, bem como situações para, junto ao professor, refletir sobre todo o processo.

Araújo (2014) destaca também que a avaliação do eixo “Oralidade” deve considerar o caráter interacionista da língua no processo de produção do texto. Melo e Cavalcante (2006, p. 83) confirmam que é só a partir dessa perspectiva de “trabalho de reflexão que articule todos esses aspectos que a oralidade dever alçada à condição de objeto de ensino”.

O primeiro aspecto a ser considerado no processo de avaliação é que a oralidade também necessita de objetivos didáticos para que ocorra um ensino sistemático na sala de aula e para que, posteriormente, os alunos sejam avaliados de acordo com o que foi proposto a eles; o segundo aspecto, é a importância de criar estratégias e instrumentos de avaliação cujas situações de produção de gêneros orais sejam miméticas às que são praticadas fora da escola (SCHNEUWLY, 2004). Nesse caminho, o papel do professor dentro desse processo torna-se essencial:

[...] cabe ao professor estar preparado para orientar os alunos em suas produções orais, uma vez que estas exigem treinamento e avaliação totalmente diferentes daqueles próprios das produções escritas, pelo fato de os interlocutores estarem em presença um(s) do(s) outro(s) e de o processo de comunicação envolver [...] reações, relações e influências recíprocas (MILANEZ, 1993, p. 149 *apud* ARAUJO, 2014, p. 47-48).

Melo e Cavalcante (2006) listaram alguns critérios que devem ser o centro do trabalho durante a produção dos textos orais. Cita os elementos extralinguísticos, paralinguísticos e linguísticos, já discutidos nesse trabalho. As autoras ressaltam que tais aspectos são inseparáveis, dado que é o conjunto que permite a construção significativa do enunciado. Portanto,

No trabalho em sala de aula, é importante não só perceber a presença/ausência desses elementos, mas porque eles ocorrem ou não no discurso. Dessa forma, deixamos claro a associação entre aquilo que se manifesta na superfície textual e as motivações sociais, culturais, situacionais, cognitivas que condicionam as práticas sociais. (Melo e Cavalcante, 2006, p.91)

Diante do exposto, evidenciamos a relevância do momento de avaliação em pares ou autoavaliação dos autores dos textos orais. É nesse momento que o professor, através de diferentes recursos didáticos e instrumentos, irá propor situações específicas a partir das demandas de cada gênero, favorecendo a reflexão explícita sobre cada habilidade linguísticas para efetivação do trabalho.

Logo, concordamos com Melo e Cavalcante (2006) que a avaliação do texto oral é de grande relevância para a formação de alunos competentes, isto é, que sejam capazes de analisar uma determinada situação de produção oral, percebendo e associando os aspectos extralinguísticos, paralinguísticos e linguísticos na construção do conhecimento sobre o gênero estudado e do texto produzido.

Dito isso, corroboramos a necessidade de propor situações nas quais os estudantes avaliem os textos produzidos por eles e/ou pelos colegas de turmas, pois de acordo com Araújo (2014, p. 47), “o aluno é colocado como autor de sua própria aprendizagem, cabendo ao professor o papel de mediador nesse processo”.

Nessa perspectiva, o estudante deve ser conduzido a refletir sobre os critérios organizacionais do gênero, apontados acima, identificando com autonomia, nas produções, sejam elas individuais ou coletivas (da turma), os elementos próprios do gênero produzido, e, especialmente, refletir sobre quais aspectos utilizados foram pertinentes para o resultado alcançado e quais ainda precisam ser pensados para que se alcance a produção final do gênero produzido. Tal perspectiva torna o estudante responsável pelo processo de apropriação do gênero, sendo capaz de produzir textos orais com autonomia em diferentes contextos sociais.

Assim, o roteiro de observação do professor, conforme proposto no caderno de avaliação do PNAIC²¹, que indica um quadro com os aspectos de determinados gêneros a serem observados após a produção, é uma ferramenta que possibilita ao professor uma avaliação mais detalhada do processo de produção e também atua como questões norteadoras da análise e reflexão dos estudantes sobre os elementos que atuam para a efetivação da produção oral.

Perante ao exposto, ressaltamos que nossas análises se basearão nas premissas de avaliação do texto produzido pelo sujeito falante, compreendendo que são elas que vão contribuir para a formação de um sujeito capaz de analisar a situação interativa, escolher o modelo textual pertinente ao objetivo comunicativo e lançar mão dos elementos necessários para que a produção do texto seja concretizada.

Dito isso, passamos às análises do documento curricular do Recife e das aulas observadas.

No que diz respeito, à proposta curricular, não identificamos objetivos de aprendizagem para os anos 1 a 5 relacionados à avaliação. Assim como, não houve também sugestões de conteúdos de ensino direcionados para a avaliação dos textos orais produzidos pelo estudante/turma.

Destacamos que, para o ano 2, verificamos a presença de um objetivo de aprendizagem que indica a análise pelos estudantes de texto orais, no entanto, esta análise não tinha relação com a avaliação dos textos produzidos por eles, mas com textos que já circulam socialmente. Esse objetivo foi analisado na discussão sobre a dimensão de reflexão sobre as práticas e gêneros orais e a microdimensão escuta atenta.

Temos reforçado, ao longo da tese, a relevância de um trabalho de avaliação do texto pelo próprio autor, como atividade favorável à construção e consolidação das capacidades de linguagem necessárias para formação de sujeitos falantes conscientes e autônomos, que participam de maneira ativa das diversas situações comunicativas presentes no dia a dia em sociedade. Ressaltamos que, além da ausência da avaliação dos textos produzidos pelos estudantes, também não foi discutida a importância da avaliação, tanto pelo docente, sobre as aprendizagens já construídas, quanto para os estudantes, sobre os textos produzidos e as aprendizagens alcançadas, sejam individuais ou coletivas.

²¹ Para mais informações, visitar: BRASIL. Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Brasília. 2012, p. 38-43.

Em relação às práticas das professoras, observamos poucas experiências de prática avaliativa e ausência de registro dos percursos dos estudantes quanto às aprendizagens do eixo “Oralidade” nas observações das duas professoras.

A professora 1 realizou a avaliação de forma pontual apenas nas aulas 4 e 6. Na aula 4 ocorreu após a contação do conto “A cigarra e o Tucano” por estudantes que se candidataram. A professora convidou os estudantes a avaliarem e votarem na melhor contação e fez breves pontuações:

P- Mas não precisa dizer fim né?! Bom, agora vamos ver a melhor história. Aí, como é que a gente seleciona a história...

O timbre de voz, se a voz consegue chegar pra sala toda, a forma espontânea de contar, se você vê que está segura, é uma forma segura de contar história...

P- Hum, bora lá... a gente levanta as mãos...

Eu digo nome e vocês levantam as mãos, para o que achou melhor, tá certo? Mais bem contada, tá?!

P- Vamos lá, Camille, Camille 1,2,3,4,5,6,7 Peraí, peraí, peraí... me atrapalhei meu voto também vale né?! 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,13...botei

[...]

P- (...) porque gente, não é só saber a história... de cor, é você...(inaudível) quero agradecer aqui aos que contaram, na próxima semana tem mais! não adianta achar que pronto não vou mais contar história não, agora a gente ver um estímulo maior porque ia ter um prêmio, se não tivesse um prêmio quantas vezes eu peço aqui né?! Só vem um ou outro pra contar história!

(PROFESSORA 1, Aula 4)

O extrato acima detalha um momento em que a professora, de forma coletiva e sem explicitar ser uma avaliação, levantou elementos importantes para a produção oral e refletiu sobre a ausência ou uso inadequado dos mesmos. A situação foi semelhante na aula 6. No entanto, a professora direcionou a avaliação para os grupos de autores. Após uma atividade de leitura e contação das fábulas: “A formiga boa” e “A formiga Má”, em grupos, a professora solicitou uma “avaliaçãozinha”:

P- Bom, vamos fazer uma avaliaçãozinha do que foi a apresentação.

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- O grupo de Alana. Como vocês se avaliam? O que vocês acharam? Qual foi a dificuldade de vocês?

A- Era de lembrar as coisas!

P- An? De lembrar?

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Lembrar as...de lembrar as palavras. O que mais?

A- Porque a do...do narrador, o narrador fala mais na fabula. Porque o que fala menos é a cigarra e a formiga.

P- Sim, mas veja...veja! Vamos avaliar, serve pra todos! Vamos avaliar! Você disse, lembra...lembrar as palavras, mas porque lembrar as palavras? Quando vocês leram a história, foi pedido pra decorar?

A- Não! Decorar sim a...

P- A fala? Sim, mas tinha que fazer igualzinho ao que tá escrito aí, né?

A- Não!

P- Tem como a gente decorar um livro todinho? Por exemplo, esse aqui de...de parábolas? É... é digamos que a professora tivesse uma memória fabulosa. Tinha como eu decorar as histórias aqui com as mesmas palavras de quem escreveu?

Todos falam: Não!

P- Não! Então veja, quando a gente vai contar uma história, nossas palavras não são as mesmas que estão escritas ali. Nós vamos falar da nossa forma, como a gente entendeu, usando nossos recursos. Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Então, a dificuldade quando você diz lembrar das palavras, essa dificuldade estar em você querer falar a mesma coisa que tava escrito ali, não é? O que mais? O que mais atrapalhou na hora de apresentar?

A- É, as palavras difíceis. Tinha umas palavras difíceis.

P- Sim, tem a palavra difícil, mas aí vocês não virão que a gente pode falar de outra forma.

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Por exemplo: Manquitolando. Eu que não ia lembrar uma palavra dessa nem aqui e nem na China. Manquitolando? Eu não ia lembrar! Então se eu não vou lembrar, eu vejo...Janaína! Eu vejo o que ela significa lá dentro do contexto, lá dentro da história. O que é que ela quer dizer? E aí, eu vou falar da minha forma, do meu modo. Certo? (...)

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Então veja, dá esse branco! Esse branco é por conta do nervosismo de você não querer ficar na frente do outro, de ter vergonha. Vem a timidez, né. E o outro problema é que você ao invés de falar o que você entendeu, você quer falar igualzinho ao que tá escrito. Ai quando quer falar igualzinho ao que tá escrito ó... não consegue decorar, e a gente olha pra um lado, olha pra o outro. E aí o branco vai aumentando, e você não consegue nem abrir a boca, né?! Porque ao invés de falar o que você entendeu, você quer falar igualzinho ao que tá escrito lá, certo? Então, dificultou isso. Apesar, também, que foi pouco ensaio, é um tempo estabelecido. Mas o propósito já é justamente esse. Pra vocês entenderem, e falar e contar a história na forma que você entendeu.

[...]

P- Vamos finalizar aqui! Então olhe, tem a questão da timidez, é... a gente fica com vergonha! Tem a questão de você ao invés de falar com suas palavras, você quer falar igualzinho ao que tá lá no que você leu.

[...]

(PROFESSORA 1, AULA 6)

A partir do fragmento apresentado, observamos a tentativa da professora de avaliar junto aos estudantes alguns elementos importantes para o sucesso de uma produção textual oral. Acreditamos que as situações ocorreram em dois dos muitos momentos de leitura e contação pelos estudantes, motivados pela participação de uma estudante da turma no concurso “Ler mais”. Logo, os estudantes estavam habituados e motivados a avaliarem elementos linguísticos e prosódicos nas leituras da participante e na deles não seria diferente.

A professora 2 também desenvolveu em duas aulas (aulas 5 e 13) a avaliação das produções textuais orais pelos estudantes, contudo, apresentou mais elementos para reflexão sobre os gêneros orais, utilizando ainda um recurso muito importante para a avaliação de textos orais: a videogravação.

Na aula 5, a professora gravou a apresentação de uma exposição oral em seminário sobre o folclore brasileiro e convidou cada grupo a se avaliar, conforme mostra o fragmento da aula:

P- Pronto! É... O quer que o grupo, o grupo, só os três. Reinan, Fábio e Mário. O que é que vocês acharam da apresentação de vocês? Oi?

A 1- Engraçado!

P- Engraçado!

A 2- Mais ou menos engraçado.

P- Mais ou menos engraçado? Mário?

A 1- O quê?

P- O quer que você achou da sua apresentação?

(Inaudível).

P- Você apresentou?

A 1- Faltou menos vergonha.

P- Não! Faltou o quê?

A 1- Menos vergonha na cara!

P- Menos vergonha na cara? (Risos). É... Porque eu acho que também teve muita essa questão da timidez. Não é mesmo?

A 1- Tava com vergonha.

P- Tava com vergonha, né? Agora vamos analisar a postura corporal. Como é que você acha que ficou? Vamos ver aqui ó, só um pedacinho! (...) Não é? Olha aí, a postura corporal de Reinan, quando ele tava falando. Ele tava olhando para o público?

Todos falam: não!

P- Não, né?! Então é um ponto pra gente pontuar, né?! Pronto! Vamos...vamos agora analisar um outro grupo! É... Reinan, se você fosse apresentar novamente, o que é que você faria de diferente?

A 3- Colocar o desenho do...

P- Colocar o... colocar a imagem, né, aqui no trabalho?!

A 3- Olhar pra frente, pra câmera.

P- Olhar pra frente, né?! olhar pra câmera! Não só pra câmera, mas para o público!

Todos falam ao mesmo tempo.

(Inaudível).

P- Oi?

A 3- Ter mais informação.

P- Ter mais uma entonação, né?! Ou seja, é... falar um pouco mais alto.

A- Não ter vergonha!

P- É, tirar a vergonha! Mas é porque também é a primeira vez, né, que a gente fala?! É... Reinan, se você fosse...já tivesse passado...se você já tivesse passado por essa experiência outras vezes, você teria apresentado melhor?

A- Sim!

P- Sim! Né? O quê? Pronto, nunca apresentou! Pra quem nunca apresentou esse trabalho, aí claro que tem isso. Mas se fosse a quinta vez que tivesse apresentando, iria ser assim? Não! Então por isso que a gente precisa, né, a gente precisa trabalhar isso pra gente ir melhorando. Não é mesmo?

[...]

P- Não! Porque Kaike já tinha apresentado, né?! Kaike já tem uma experiência de apresentação. (...), mas, assim, todo mundo ficou numa fileirinha. É... não ficou se escorando assim, assim... Já tinha... (...) Agora Vitória, né?! Que assim, já tem mais uma experiência (...).

[...]

P- Ó, o quer que a gente pode pontuar desse grupo? Ó, sério! O quer que a gente pode pontuar desse grupo? Que poderia ser melhorado? Oi?

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Mas assim, uma coisa que...não ficou legal na apresentação, foi o quê? Que a gente viu?!

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Não, mas teve algo que numa apresentação a gente não deve fazer.

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Isso! Então, o fato de ler...

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Sim! O fato de ler foi algo que acabou prejudicando. Então...você conhecem várias lendas, não é? Léo pesquisou algumas músicas, não foi? Populares! Ele sabe! Né? Mas ele não quis falar. Então o fato de a gente apresentar e a gente falar...se expressar! Certo?

[...]

P- Então veja! Psiu! Prestando atenção! Quer que a gente percebeu nesse grupo? Peraí!

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Ó, vejam o aspecto importante que Vitória pontuou! Qual foi?

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

A 5- Organização.

P- Isso! Quem é que ia falar aquele horário, né? Assim, definir a ordem. Mas assim, isso é normal...a gente tá num processo de aprendizagem pra que nos próximos a gente possa melhorar nesse sentido.

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- (...) alguém mais tem algo a pontuar nesse grupo? Eu vejo que...veja a postura, né?!Emile... Ana, inicialmente começou bem nervosa, mas depois ela...eu vi uma estratégia na apresentação de Ana. Qual foi a estratégia na apresentação de Ana que eu falei?

Todos falam ao mesmo tempo.

P- É! A apresentação do grupo, mas o trabalho de Ana... Ana utilizou uma estratégia de mexer no cabelo como uma forma de passar o nervosismo. E isso deu super certo, porque ela ficou assim ó e falou... Né?! Então, tem gente que...as vezes assim, quando eu vou apresentar...eu sempre seguro alguma coisa. Eu fico com um lápis, eu fico passando de um lado pra outro assim, né?! Distrai! Entendeu? Então isso são aspectos pequenos, né?! A gente já viu...

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Isso! Agora vejam só...esse trabalho a gente vai continuar. Certo? Psiu! A gente vai treinar melhor...

A6- Eu achei...eu achei boa a postura de Daniel pra apresentar.

P- Isso!

Todos falam ao mesmo tempo.

(Inaudível).

P- Vamos! Vamos ver aqui!

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

(vídeo sendo passado).

P- Né! Vejam! Ó, foi muito bom mesmo a postura de você ficar olhando. A de Emile também, né?! Vejam, Emília tava...com gestos, né?! parecia que tava... Esse grupo ficou muito bom, porque ninguém leu. Também não houve a leitura, então é um aspecto positivo. Por que quando a gente só ler...a gente acaba desviando o olho, né?! Vocês sabiam que no telejornalismo, naqueles jornais que apresentam o pessoal ficam olhando pra câmera...o texto ele fica passando assim ó na câmera... ele fica lendo, mas a gente não percebe. Porque ele tá olhando pra câmera. É bem engraçado isso!

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

(PROFESSORA 2, AULA 05)

A aula descrita nos aponta a presença da avaliação com o objetivo de análise e aprendizagem dos aspectos extralinguísticos prosódicos e cinésicos, bem como a posição dos interlocutores, refletindo sobre a função de cada um deles para alcançar os efeitos necessários à produção de uma exposição oral em seminário (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Destacamos que a atividade foi planejada pela professora para que os alunos se apropriassem do gênero em questão e soubessem avaliar e escolher os elementos necessários para a produção de um seminário, no entanto, a avaliação poderia ter sido realizada a partir de critérios discutidos com os estudantes, sobre quais os elementos que devem estar presentes para o alcance de um resultado positivo, quais foram atendidos e quais ainda precisam ser inseridos de maneira explícita para os estudantes e para a professora, como já indicamos anteriormente.

A atividade avaliativa também pode ser feita através de fichas avaliativas, com apresentação durante a preparação para a produção do gênero, de quais elementos serão avaliados. Assim, os estudantes se autoavaliam e avaliam os colegas com maior clareza. Segundo análise realizada no estudo de Souza (2015), no âmbito do PNAIC (BRASIL, 2012, p.43) foi proposta uma sugestão de ficha avaliativa da oralidade no caderno de avaliação, que ilustra possibilidades de lidar com a avaliação de capacidades de produção de textos orais. Inicialmente, o programa sugere como instrumento de apoio para a avaliação do professor, mas é notadamente possível apresentar para os estudantes os critérios que são utilizados, para que eles se apropriem dos elementos e saibam os pontos de atenção da sua produção. Além disso, a ficha pode ser distribuída aos grupos para um acompanhamento mais sistemático da autoavaliação e avaliação dos pares, conforme vimos na aula acima da professora 2, norteando ainda mais as reflexões desenvolvidas. Apresentamos abaixo a ficha para ilustrar como esse trabalho de avaliação da produção pode ser estruturado:

Aspectos a serem observados	Atendeu	Não atendeu	Atendeu parcialmente
Utilizaram adequadamente a entonação da voz?			
Utilizaram adequadamente a postura corporal?			
Definiram a temática que seria apresentada?			
Realizaram pesquisas sobre a temática selecionada?			
Utilizaram a linguagem adequada durante a apresentação?			
Ensaïaram para a apresentação do Seminário?			
Escolheram os recursos lexicais adequados ao gênero?			
Utilizaram as expressões linguísticas adequadas à situação?			
Utilizaram a construção de identidade?			
Escolheram os recursos lexicais adequados ao gênero?			
Utilizaram as expressões linguísticas adequadas à situação?			

Figura 8: Ficha de avaliação do seminário escolar proposta pelo PNAIC

Fonte: Caderno de avaliação no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012, p.43)

Para que a avaliação ocorra de forma significativa e apresente os aspectos constituintes do gênero, como no exemplo dado, é necessário que durante a preparação da produção, as professoras desenvolvam reflexões significativas sobre os elementos linguísticos, extralinguísticos, dentre outros, presentes na produção do gênero estudado. Tudo indica que houve essa discussão durante a preparação dos estudantes para a apresentação efetivada na aula 05, porém, como não fez parte das aulas observadas, não sabemos até que ponto os aspectos foram refletidos.

Ocorreu uma situação semelhante na aula 13. A professora indicou uma autoavaliação pelos grupos, através da análise da videogravação, a fim de ajustar os aspectos ainda necessários para a produção final com qualidade:

P- Quer que nós vamos fazer hoje? A gente vai assistir ao vídeo que a gente já assistiu ontem, né?! Mas que a gente possa ver é... como é que tava e como é que ficou, certo?

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Cadê o vídeo da semana passada?

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Eu vou passar novamente. Eu não conseguir baixar...

P- Deixa eu achar primeiro o... Ó, pessoal!

[...]

P- Ó, pronto! Achei o vídeo que eu queria...que a gente pudesse assistir.

[...]

P- Acabou? Pronto! Gente, quais foram os...as coisas que a gente percebeu que a gente precisava melhorar nesse vídeo?

[...]

P- Sim! Né, teria que ter uma formalidade na linguagem. E o quê mais?

A- A forma como ele dirigiu, tipo assim ele não fez (Inaudível) disfarçando é... discreto. Ele fez assim no final pra cortar.

P- Sim! E aí o quê mais?

A- A voz que tá baixa.

P- Tá baixíssimo, né?! Esse foi o vídeo do ensaio da sexta-feira. Mas essa questão de ter a mãozinha assim, como é que a gente chama? Que ficou assim, que a gente...

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Não! Sim, mas...

Todos falam ao mesmo tempo.

P- A?

A- Postura!

P- Postura. Então quando a gente vai apresentar uma entrevista, que vai gravar. E... e o outro elemento também, que a gente disse que tinha que tá fazendo o quê? Olhando pra... pra câmera. Aí agora a gente vai assistir...o que a gente...

[...]

P- Ah, vamos assistir! Achei! Psiu!

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Eita, será que não gravou? Eita, eu acho que não gravou o seu ontem, viu?

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Aí a gente vai ter que refazer. Eu tô achando o de Gustavo aqui. Vamos ver o de Gustavo!

O vídeo está sendo reproduzido para turma.

P- Aí veja, qual foi a falha aqui? O dedo! Então, vejam só, que não é só a atenção de quem vaia apresentar. Não é só a questão de tentar, também quem vai o quê? Gravar! Vejam! Por isso que quando a gente pediu, lembra que eu dei um papelzinho?

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Vocês lembram que quando eu disse assim, gente...o quer que cada um vai fazer? Lembram? Porque isso aqui é importante, né?! Aí vejam, ficou o dedo na frente...

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Como é importante. Psiu! Como o trabalho em equipe é importante! Não é só quem vai apresentar, mas é também quem vai o quê? Gravar! (...)

Vídeo sendo reproduzido.

P- O que foi que ele falou? Então vejam! É numa gravação que se fosse ao vivo ele estava interagindo, né?! Com quem tá assistindo! E explicando. Olha, aconteceu isso, mas vai tentar de novo.

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

Vídeo sendo reproduzido!

P- Fábio, qual é o aspecto que a gente poderia melhorar nessa questão da gravação?

A- Tirar o dedo.

P- Tirar o dedo. Além disso?

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Psiu! Gente! Repete aí, Dayane!

A- Tem que pensar antes de começar a gravar, arrumar a pose e arrumar o apoio do braço (Inaudível).

P- Isso! Então, são essas questões que a gente precisa melhorar!

[...]

P- Aí tu podes melhorar hoje esse vídeo?

A- Posso!

P- Pode, né?!

P- Vamos ver! Ah vamos assistir o vídeo de João.

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Ó, vídeo de João que ainda falta...a parte que Kauan fala, porque o Kauan...Kauan é o apresentador. Aí vai incluir a parte de Kaike, depois vai pra João. Vamos ver a parte de João! Que João já...

[...]

(PROFESSORA 2, AULA 13)

A professora 2 desenvolveu estratégias pertinentes para o trabalho de produção oral, desenvolvendo o trabalho de análise linguística de acordo com o que Mendonça (2006) indica como importante para esse momento formativo: (auto) avaliação e avaliação do texto produzido de maneira coletiva.

Além disso, aproximando-se do que orienta Cavalcante e Melo (2006), refletiu sobre os três aspectos que compõem os gêneros orais: extralinguísticos, paralinguísticos ou cinésicos e os linguísticos.

Ainda, pediu autoavaliação para posterior regravação, corrigindo os aspectos utilizados erroneamente e inserindo novos elementos. Magalhães e Lacerda (2019) atestam que é importante desenvolver situações comunicativas que preparem os estudantes para situações diversificadas de produção: preparação da fala, produção e reflexão sobre a produção, buscando o desenvolvimento das habilidades da linguagem para atuar de maneira autônoma e segura nas situações sociais de uso da língua.

A partir do exposto, consideramos que a ausência de uma discussão aprofundada sobre o eixo “Oralidade” e suas dimensões tanto nos documentos oficiais quanto nas formações iniciais e continuada, que contribua para que o oral como objeto de ensino seja cada vez mais consolidada nas escolas e para que as professoras tenham maior clareza de quais objetivos de aprendizagem traçar, bem como quais habilidades elencar para determinadas situações didáticas, ainda é evidente no cenário educacional.

7. Considerações finais sobre as dimensões de ensino da oralidade na política de ensino da rede municipal do recife e nas práticas das professoras

Nessa tese buscamos analisar as orientações para o ensino da oralidade, presentes no documento curricular da Rede Municipal de Recife e as relações com as práticas de ensino de duas professoras. De maneira mais específica, buscamos, a partir de estudos anteriores, refletir sobre o ensino da oralidade, mapeando especificidades e suas interrelações, delimitando as dimensões desse ensino. Além disso, procuramos observar como as docentes abordavam esse eixo de ensino nas aulas, quais atividades e gêneros foram utilizados para o ensino da oralidade.

Para atender aos objetivos, desenvolvemos análise documental da proposta curricular de Recife - Política de Ensino da Rede Municipal do Recife - e observações de aulas de duas professoras do 4º ano do Ensino Fundamental (12 aulas da professora 1 e 13 aulas da professora 2).

Os dados foram analisados a partir das dimensões indicadas por estudos anteriores e das novas dimensões delimitadas aqui nesse estudo. Partimos das dimensões apresentadas por outros autores: valorização do texto oral, variação linguística, relações entre fala e escrita e produção e compreensão de textos orais. No decorrer do estudo discutimos as subdimensões relativas a cada dimensão, fazendo algumas sínteses e relacionando resultados de diferentes pesquisas sobre o tema.

Compreendemos que o ensino da oralidade, considerando suas diferentes dimensões, possibilita a aprendizagem de modo mais efetivo, a partir de um planejamento mais sistemático, que valorize a fala e suas relações com a escrita. Os dados evidenciaram que houve presença e ausência das dimensões e subdimensões apresentadas, tanto na proposta curricular quanto nas aulas das professoras observadas.

De maneira geral, as orientações dadas pela proposta curricular para cada eixo de ensino são apresentadas através de quadros que indicam objetivos de aprendizagem, direitos de aprendizagem e conteúdos/saberes, por bimestre, conforme apresentamos no tópico 6. 1. O quadro não apresenta uniformidade entre os objetivos, direitos de aprendizagem e conteúdos/saberes, dificultando a compreensão da relação existente, principalmente entre os objetivos e os conteúdos/saberes. Nesse sentido, em alguns trechos, os objetivos e conteúdos estavam situados na mesma linha, facilitando a compreensão das orientações didáticas para determinado objetivo de aprendizagem, em outros não era possível realizar essa articulação.

Subjacente ao documento, é possível reconhecer princípios da concepção sociointeracionista da língua, portanto apresenta um trabalho voltado para o ensino dos gêneros textuais. Nesse sentido, para cada eixo da língua na seção de conteúdos e saberes é apresentada uma lista de gêneros textuais e alguns aspectos a serem desenvolvidos, como já apontamos durante a análise, no tópico 6.3. Contudo, em diferentes trechos, os gêneros e os aspectos linguísticos apresentados não condizem com os objetivos de aprendizagem indicados na coluna anterior.

Quanto aos resultados gerais, o quadro a seguir sintetiza as conclusões em relação a cada dimensão e microdimensão abordadas:

Quadro 35: Síntese dos resultados encontrados em cada dimensão do ensino da linguagem oral

DIMENSÕES / SUBDIMENSÕES DO ENSINO DA LINGUAGEM ORAL	DOCUMENTO CURRICULAR	PROFESSORA 1	PROFESSORA 2
1. Valorização do texto oral	O documento curricular prioriza os aspectos composicionais e linguísticos dos gêneros e não indica o trabalho com os aspectos sociais pertinentes aos gêneros abordados nessa dimensão.	A professora contemplou alguns aspectos linguísticos e favoreceu a ampliação do repertório, colaborando para maior valorização cultural pelos estudantes. Não contemplou aspectos da produção e circulação, características e estilo dos gêneros trabalhados.	Favoreceu a ampliação do repertório e, assim, a valorização cultural pelos estudantes. Não abordou aspectos referentes a linguagem oral, tanto sobre as questões sociais quanto sobre as questões linguísticas e não linguísticas ligadas à sua produção oral.
2. Variação linguística	Abordou apenas os aspectos relacionados a adequação/escola da linguagem, não refletindo sobre as diferentes variantes linguísticas e seus usos na comunicação oral.	Não desenvolveu reflexões sobre a variação linguística de maneira explícita. Ausência de discussões sobre a diversidade vocabular, adequação da linguagem à produção textual oral.	Não desenvolveu reflexões sobre a variação linguística de maneira explícita. Ausência de discussões sobre a diversidade vocabular, adequação da linguagem à produção textual oral.
3. Relações entre fala e escrita			

3.1. Oralização do texto escrito ou de textos memorizados	Abordou apenas os aspectos sonoros presentes na recitação e escuta, não indicou reflexões sobre os recursos linguísticos e prosódicos presentes no trabalho com a oralização de textos escritos ou memorizados.	Foi observado um trabalho voltado para os elementos linguísticos e não linguísticos presentes nessa dimensão, no entanto, poucos estudantes participaram ativamente das atividades, ficando restritos ao papel de avaliadores, na maioria das vezes.	Explorou aspectos paralinguísticos e cinésicos, presença incipiente dos recursos linguísticos e extralinguísticos, bem como frequência reduzida dessa dimensão nas aulas.
3.2. Semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos	Ausência de aspectos claros relacionados à reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre as modalidades.	Não explorou aspectos relacionados às relações existentes entre a oralidade e a escrita, tanto de distanciamento, quanto de complementaridade e sobreposição que podem existir numa situação comunicativa.	Não explorou aspectos relacionados às relações existentes entre a oralidade e a escrita, tanto de distanciamento, quanto de complementaridade e sobreposição que podem existir numa situação comunicativa.
3.3. A oralidade como apoio à produção escrita	Não houve indicativo de aspectos ligados ao uso de textos orais em situação de complementaridade ao texto escrito, como a inserção de textos originalmente orais em textos escritos.	Não abordou a utilização da oralidade como recurso para a produção escrita, assim não trabalhou a possibilidade de utilização da fala para dar suporte à produção escrita.	Não abordou a utilização da oralidade como recurso para a produção escrita, assim não trabalhou a possibilidade de utilização da fala para dar suporte à produção escrita.
3.4 A escrita como apoio à produção oral	Não explicitou orientações relacionadas às habilidades relativas ao uso da escrita como apoio à produção oral,	Abordou no gênero exposição oral, o papel da escrita como suporte para algumas produções orais, apesar disso, não houve explicitamente reflexões sobre tal uso.	Favoreceu algumas reflexões sobre a importância da escrita nas práticas de comunicação oral, apesar de não contemplar de maneiras mais sistemática a reflexão sobre o conteúdo presente nos materiais escritos e sua colaboração para os textos produzidos oralmente
4. Reflexões sobre práticas sociais do uso da oralidade e sobre gêneros orais			

4.1. Reflexões sobre práticas sociais do uso da oralidade e características dos gêneros orais	Recomendou a análise das situações comunicativas orais, indicando, em alguns casos, o conteúdo temático, forma composicional e estilo, além de questões voltadas para a interlocução. No entanto, houve pouca reflexão sobre os aspectos das práticas sociais e finalidades dos gêneros orais.	Realizou algumas reflexões voltadas para os aspectos estruturais dos gêneros, elementos linguísticos e extralinguísticos, porém não refletiu sobre a função social dos gêneros orais trabalhados.	Realizou reflexões sobre os aspectos estruturais do gênero oral e os aspectos relacionados às práticas sociais, contudo, esteve ausente as discussões sobre os elementos linguísticos, extralinguísticos e não linguísticos presentes nas produções orais.
4.2. Análise de textos orais quanto a questões linguísticas, extralinguísticas (extratextuais), paralinguísticas (prosódicas) e cinésicas (gestuais)	De maneira limitada, apresentou reflexão sobre alguns aspectos linguísticos e extralinguísticos presentes nas produções textuais orais, no entanto, não indicou aspectos relacionados aos elementos não linguísticos.	Abordou a análise os aspectos linguísticos, extralinguísticos e paralinguísticos presentes nas produções textuais orais, apesar de realizar poucos momentos direcionados à essa dimensão.	Abordou de maneira pontual, a análise de aspectos linguísticos, extralinguísticos e paralinguísticos, todavia, não explorou a função de cada um dos aspectos na para a produção e compreensão do texto oral.
5. Produção e compreensão de texto orais			
5. 1. A escuta atenta	Abordou aspectos relacionados aos eixos da escuta: compreender texto oral, ouvir com atenção para analisar o texto oral observando questões linguísticas, prosódicas, gestuais e extratextuais, escutar com atenção, seguindo regras comportamentais relativas a diferentes tipos de interações orais, escutar com atenção para obter modelos de textos orais, ficando ausente as reflexões sobre a escuta com atenção para tomar notas e para retextualizar o texto e analisar a relação entre o texto oral e o escrito.	Desenvolveu situações ligadas aos eixos da escuta: escutar com atenção, seguindo regras comportamentais relativas a diferentes tipos de interações orais; escutar com atenção para obter modelos de textos orais; compreender o texto oral; ouvir com atenção para analisar o texto oral observando questões linguísticas, prosódicas, gestuais e extratextuais. Não contemplou a escuta com atenção para tomar notas e para retextualizar o texto e analisar a relação entre o texto oral e o escrito	Realizou reflexões sobre os eixos da escuta: escutar com atenção, seguindo regras comportamentais relativas a diferentes tipos de interações orais, escutar com atenção para obter modelos de textos orais, compreender o texto oral. Não esteve presente aspectos sobre os eixos: ouvir com atenção para analisar o texto oral observando questões linguísticas, prosódicas, gestuais e extratextuais, escutar com atenção para tomar notas e escutar com atenção para retextualizar o texto e analisar a relação entre o texto oral e o escrito.

5.2. Planejamento e produção de textos orais	Não abordou aspectos relacionados ao planejamento de textos orais de maneira explícita, apesar disso, indicou, de maneira pontual a necessidade de pensar sobre a construção textual oral, sugerindo o planejamento linguístico do texto. Não aborda os aspectos extralinguísticos e não linguísticos.	Abordou aspectos relacionados à preparação do texto oral, o uso dos aspectos linguísticos e extralinguísticos, além da relevância da revisão textual e ensaio. Apesar de haver pouca explicitação sobre o papel dos interlocutores e dos aspectos linguísticos e extralinguísticos e não linguísticos necessários para a produção dos textos.	Apresentou reflexões sobre a necessidade de planejamento dos textos, priorizando os aspectos ligados aos gêneros e a importância do roteiro na produção. Aspectos relacionados ao monitoramento da própria fala e a relevância da finalidade comunicativa para a preparação, não foram mencionados.
5.3. Avaliação da produção textual oral	Não apresentou objetivos e conteúdos de aprendizagem relativos à avaliação do texto produzido e dos aspectos concernentes a ele.	Abordou aspectos relacionados aos elementos linguísticos e prosódicos presentes nas leituras em voz alta, embora não tenha explicitado o papel da avaliação do texto oral produzido pelos estudantes.	Aspectos contemplados: Apresentou reflexões sobre a avaliação dos textos orais no momento de preparação e produção, ressaltando, embora não explicitamente, os aspectos linguísticos, extralinguísticos prosódicos e cinésicos, bem como a posição dos interlocutores, refletindo sobre a função de cada um deles para alcançar os efeitos necessários à produção de textos orais.

Fonte: Autora (2022)

No que diz respeito à primeira dimensão analisada, a *valorização do texto oral*, ao analisar os quadros dos objetivos de aprendizagem direcionados ao ensino do eixo oral, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, identificamos objetivos de aprendizagem para todos os anos, exceto para o 4º ano, foco da nossa pesquisa. Na proposta curricular foram identificados apenas conteúdos de ensino em torno dos gêneros: poema, canção popular, adivinha e piada.

Para os anos 1, 2, 3 e 5, os objetivos de aprendizagem apresentados contemplaram quatro categorias: 1- Apreciação de gêneros literários da produção artístico cultural brasileira; 2- Valorização da produção poética da cultura popular; 3- Familiarização com repertório de textos literários de tradição oral de diferentes épocas e autores; 4- Conhecimento da produção de poetas e cantadores de centros de poesia de Pernambuco, como o Sertão do Pajeú e Sertão do Cariri. Não foram encontrados conteúdos que estimulassem a reflexão sobre os autores e os espaços sociais de circulação desses gêneros, as situações de vivências sociais e contato maior

com a literatura oral e a reflexão sobre a produção dos textos orais literários e suas relações com a escrita, pois foram focalizados apenas aspectos linguísticos e composicionais dos gêneros.

Na parte destinada ao ano 4, não foram identificados objetivos de aprendizagem, mas há alguns conteúdos/saberes que podem colaborar para o ensino dessa dimensão, inclusive havendo progressão em relação aos anos anteriores. Destacamos que na proposta curricular foram elencados gêneros tradicionalmente orais nos objetivos quanto nos conteúdos destinados aos anos 4 e 5, adivinhas, piadas, contos populares e lendas, por exemplo. Contudo, o foco estava nas reflexões sobre as características composicionais e linguísticas, sem orientações evidentes de como direcionar o ensino para a reflexão sobre os aspectos culturais e sociais presentes nas práticas culturais e produção e circulação desses gêneros.

Enfim, observamos que o documento nem sempre estabelece uma relação clara entre os objetivos e os conteúdos propostos. Outro fato evidente foi a ausência de orientações para vivência de práticas de produção e escuta de textos orais poéticos e de outras esferas, colaborando muito pouco para o acesso dos estudantes a variedades de gêneros produzidos na tradição popular, bem como as apreensões sobre as singularidades de cada gênero e de cada contexto de surgimento/produção, como é caso dos contos africanos e indígenas que são indicados, mas tais aspectos não são explorados.

Nas aulas das professoras, foi possível verificar a presença dos textos tradicionais orais nas duas práticas, no entanto, a professora 1 apresentou uma frequência maior de abordagem (9 aulas) dos textos tradicionais orais que a professora 2 (2 aulas).

Observamos que as professoras extrapolaram as orientações curriculares, apresentando gêneros que não estavam indicados no documento. Na proposta curricular houve foco em gêneros literários e do entretenimento, as docentes apresentaram gêneros da vida cotidiana e da esfera midiática, de grande relevância para a vida social dos estudantes.

A professora 1 abordou gêneros da tradição oral diversificados, contudo com foco no eixo da oralidade, apenas: cantiga de roda/paródia, parlenda, receita culinária e instruções de jogos. As atividades também foram diversificadas: apresentação oral de parlendas, brincadeira de roda com paródia de cantiga e as instruções de jogos, por exemplo. Tais gêneros contribuem para a aproximação dos estudantes com os textos literários do patrimônio cultural brasileiro e a valorização das práticas orais presentes no convívio social.

Identificamos a dimensão em duas aulas da professora 2, em uma delas os estudantes apresentaram um seminário cuja temática era o folclore brasileiro, assim, estiveram presentes

diferentes gêneros nas apresentações: lendas, trava-língua, adivinhas, receitas com ervas medicinais e contos de assombração.

Apesar das abordagens, durante as observações não identificamos reflexões sobre aspectos da produção e circulação desses textos na sociedade, nem sobre as características e estilo desses gêneros. Ressalvamos que, assim como no documento curricular da rede, as professoras centralizaram as reflexões nos aspectos linguísticos e não linguísticos presentes na produção dos textos orais. Não constatamos reflexões relacionadas às características culturais e ao contexto de surgimento e de produção dos gêneros ao longo das gerações. Tampouco, surgiram reflexões sobre as relações mantidas com a escrita.

Acreditamos que a falta de vivências relacionadas às práticas sociais de contato com a literatura oral e seus modos de produção e as interfaces mantidas com a escrita, nas turmas do ano 4, acompanhadas nessa pesquisa, evidencia o quanto a falta de referências e de objetivos de aprendizagem claros para as professoras contribui para a ausência de um ensino sistemático dessa dimensão nas aulas de língua portuguesa.

Em relação à dimensão *variação linguística*, observamos que o documento curricular contempla poucas orientações às professoras. Há informações gerais sobre a importância do respeito à variação linguística e o direito de aprendizagem dos estudantes em torno da diversidade linguística existente. Contudo, apesar de o documento dialogar com as concepções defendidas nessa tese, nas quais o ensino da língua portuguesa deve estar ancorado nas práticas sociais de produção oral e escrita de texto, respeitando a diversidade linguística existente e validada de acordo com o contexto e o grau de formalidade ou informalidade da situação de comunicação, não houve tal reconhecimento na proposição de objetivos de aprendizagem para esse ensino.

Encontramos dois objetivos, apenas para os anos 1 e 2, que podem contribuir para esse ensino, mas que orientam o trabalho com a adequação vocabular. Ressalvamos que os objetivos e os conteúdos direcionados para o ensino da adequação vocabular não são suficientes para representar a complexidade do trabalho voltado para reflexões sobre a variação linguística e o combate ao preconceito linguístico. Ainda assim, possibilita que entre as atividades de adequação vocabular, o professor insira situações de uso e reflexão sobre as diversas variantes linguísticas e suas adequações de acordo com a demanda da interação verbal. Os conteúdos de ensino também foram escassos. Encontramos apenas um conteúdo direcionado para o ano 2.

No que se refere aos gêneros adequados para a aprendizagem proposta, a proposta curricular apresentou progressão, indicando nos anos iniciais os gêneros mais informais,

recados e avisos, que possuem um grau de formalidade e regulação da produção muito menor do que os gêneros relato de experiência pessoal e debate regrado, incluídos nos anos seguintes.

Destacamos que, apesar de apresentar os mesmos gêneros em todos os anos, nos anos 4 e 5 nos conteúdos foram inseridas outras aprendizagens, subtraindo qualquer indicativo de trabalho com a diversidade linguística, inclusive a adequação vocabular, mencionadas nos primeiros anos, e as reflexões imprescindíveis para a formação de usuários da língua capazes de adaptar seus textos de acordo com a situação comunicativa vivenciada, mais ainda, de respeitar a fala do outro dentro de um contexto de interação em que ela seja válida e atenda o propósito comunicativo em questão.

Realçamos, enfim, que a presença da adequação vocabular nas orientações para os três primeiros anos é importante, no entanto, o documento omite uma gama de aspectos relevantes e necessários para a aprendizagem das variações linguísticas, seus usos e tensões sociais, focando apenas na adequação vocabular, que é apenas um aspecto da dimensão. Assim, a falta de clareza pode viabilizar diferentes interpretações sobre o desenvolvimento de um trabalho com a língua através dos padrões cultos e normas gramaticais. Ao invés de combater o preconceito linguístico, pode cristalizar ainda mais a ideia de uma única forma correta de uso da língua para se comunicar.

Em relação às práticas das professoras, também não verificamos, nas aulas observadas, nenhuma discussão sobre as variadas formas de utilizar a língua em práticas sociais comunicativas, sempre em acordo com o contexto de produção, interlocutores e propósitos comunicativos. Ratificamos, assim, a necessidade de ampliação dessas discussões nos diversos aparatos que as professoras recebem para a fabricação de suas práticas: documentos oficiais, formações continuadas, recursos didáticos, dentre outros.

A terceira dimensão do ensino da oralidade elencada nesse estudo foi *Relações entre fala e escrita*, na qual, conforme apresentamos inicialmente, identificamos as subdimensões: *oralização do texto escrito ou de memória; semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos; a oralidade como apoio à produção escrita e a escrita como apoio à produção oral*.

A proposta curricular mencionou apenas a oralização do texto escrito nos objetivos de aprendizagem, das quatro subdimensões indicadas. Nas aulas das professoras 1 e 2, percebemos que a oralização dos textos escritos ou de memória foi mais presente, porém as docentes exploraram outra microdimensão: do uso da escrita como apoio à produção oral. As demais subdimensões, assim como no documento curricular, também não foram abordadas.

Em relação à *Oralização de textos escritos ou de memória*, constatamos que os objetivos apresentados no documento indicavam a escuta e a recitação de textos poéticos para todos os anos, além disso, as orientações foram bem restritas, indicando para os anos 1 e 2 as aprendizagens relativas ao ritmo, sonoridade e musicalidade presentes nos poemas, letra de canção popular, cantiga de roda, acalanto, parlenda, trava-língua e adivinha. Para os anos 3, 4 e 5, indicaram aprendizagens em torno do desenvolvimento da sensibilidade e expressividade por meio dos gêneros cantiga de roda, parlenda, trava-língua e adivinha (ano 3) e poema e canção popular (anos 4 e 5).

Notamos incoerência entre o que está proposto nos objetivos de aprendizagem e nos conteúdos de ensino para os três primeiros anos, visto que os objetivos apresentam gêneros poéticos e os conteúdos indicados para esse gênero não contemplam esses elementos. Não identificamos exploração de conteúdos relacionados aos objetivos e gêneros poéticos, mas encontramos conteúdos importantes para o trabalho com os diferentes elementos extralinguísticos necessários para a reflexões relacionadas às relações entre a fala e escrita, tão presentes nas situações de oralização de textos escritos ou de memória.

Outra observação feita foi que no documento foram elencados apenas gêneros poéticos nos objetivos para o trabalho com oralização de textos escritos, havendo ampliação apenas nos conteúdos, com a inserção dos gêneros teatro e propaganda. Ressaltamos que a indicação desses gêneros é insuficiente para a reflexão sobre essa dimensão do ensino. Apesar de serem gêneros potenciais ao ensino dos diversos elementos envolvidos na oralização, há outros gêneros que exploram elementos linguísticos e prosódicos e que não foram mencionados no documento.

Embora a proposta curricular contemple poucas orientações, identificamos diferentes situações de oralização do texto escrito ou de memória nas aulas das duas professoras, através de atividades como: leitura em voz alta, oralização de textos memorizados, oralização de respostas de atividades e entrevistas e canto através de letra de música escrita.

A professora 1 desenvolveu situações de oralização de textos escritos ou de memória em todas as aulas observadas, sobretudo situações de leitura em voz alta vivenciadas pela professora e/ou pelos estudantes, que aconteceram em 12 aulas. Os gêneros abordados foram diversificados, extrapolando as orientações da proposta curricular e explorando uma diversidade maior de textos, como: oração, parábola, conto, conto popular, entrevista e música, ampliando as experiências linguísticas dos estudantes. Mesmo não sendo tema desta Tese, ressaltamos a inadequação da atividade permanente com oração, pois pode ser identificada como proselitismo religioso em uma escola pública, que é laica.

Mais uma vez, extrapolando o direcionamento ínfimo do documento, destacamos que em todas as atividades desenvolvidas pela professora 1 foi possível identificar alguma reflexão importante sobre aspectos prosódicos, tais como os aspectos tônicos, e rítmicos, por exemplo, e os cinésicos, de grande relevância para o desenvolvimento dessas atividades e para o uso da modalidade falada da língua. Nesse sentido, a prática sistemática de oralização de textos escritos ou de memória pela professora 1 favorecia que os estudantes tomassem consciência dos elementos que estavam utilizando e da função deles naquela situação comunicativa.

A professora 2 desenvolveu a oralização de textos escritos ou de memória em 10 aulas, das 13 observadas. As atividades de leitura em voz alta também prevaleceram, nesse caso, predominantemente desenvolvidas pela professora, evidenciando diferentes elementos fônicos importantes para que as emoções e os acontecimentos presentes no texto fossem compreendidos pelos ouvintes. Em apenas duas dessas aulas os estudantes desenvolveram a leitura em voz alta. Assim como a professora 1, a professora 2 extrapolou os gêneros indicados no documento, inserindo nas práticas de oralização cotidianas gêneros como: agenda diária, reportagem, notícias, conto, texto didático, tirinha, roteiro de reportagem e conto de assombração.

Ressaltamos que, apesar da pouca exploração explícita dos aspectos linguísticos, paralinguísticos e não linguísticos, a prática sistemática de leitura em voz alta com diversificação de gêneros e elementos utilizados chama a atenção dos estudantes para elementos necessários para desenvolver a modalidade oral de maneira eficiente. Todavia, a ausência de reflexões explícitas dificulta a tomada de consciência sobre a função de cada um deles, logo, não se torna tão eficiente na construção de habilidades importantes para a comunicação oral.

Verificamos que a microdimensão *Semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos*, essencial para os estudos do continuum tipológico entre a fala e a escrita e percepção das correlações e distinções existentes entre as duas modalidades, não foi abordada de maneira evidente na proposta curricular, na parte dos objetivos de aprendizagem. Todavia, identificamos conteúdos de ensino para os anos 1, 2 e 3 direcionados para o gênero teatro infantil, sem aparente progressão de ensino. Sublinhamos que os conteúdos foram incipientes, trazendo pouca clareza sobre o que deveria ser abordado durante o ensino desse gênero. No documento, há apenas a referência à linguagem teatral e relações entre oralidade e escrita como necessários. Outros gêneros latentes para essas aprendizagens, como os gêneros teatrais, jornalísticos e publicitários, as entrevistas e etc. que possibilitam a exploração das duas modalidades, foram identificados no documento, entretanto, os conteúdos mencionados em nada favoreciam as reflexões sobre as semelhanças e diferenças entre o oral e o escrito.

Também não identificamos nas aulas das duas professoras situações de reflexão sobre as aproximações e distanciamentos existentes entre as modalidades, principalmente em situações de trabalho com gêneros potenciais, pois assim como na proposta curricular, as docentes abordaram em suas aulas gêneros que possibilitavam refletir sobre as semelhanças e diferenças entre as suas versões produzidas na modalidade oral e escrita da língua, mas não conduziram as aulas com o propósito de refletir sobre esse aspecto.

Sobre a microdimensão *Oralidade como apoio à escrita*, não observamos na proposta curricular objetivos de aprendizagem nem conteúdos de ensino que indicassem o trabalho com o oral como apoio às produções de gêneros escritos. Notadamente, a inexistência de orientações para essa microdimensão no documento curricular corrobora a ausência de situações de reflexão sobre a oralidade como apoio à produção escrita nas aulas das duas professoras. Durante as observações não encontramos nenhum momento de exploração da oralidade como recurso para a produção escrita, ainda que as professoras tenham abordado gêneros que favoreciam tais aprendizagens, dado o propósito comunicativo, como o gênero entrevista, por exemplo, indicado nas aulas das duas professoras, porém sem quaisquer alusões à fala como um suporte para a compreensão das perguntas realizadas, por exemplo.

A microdimensão *“Escrita como apoio à produção oral”*, que se refere às produções orais tendo a escrita como suporte para a produção e compreensão do texto oral, também não foi abordada no documento curricular, ainda que tenham sido indicados, em alguns conteúdos de ensino, gêneros que possibilitam a aprendizagem de habilidades de uso da escrita como apoio à produção oral, como a palestra e o seminário, presentes nos conteúdos dos anos 4 e 5. Consideramos que, mesmo não havendo explanação ao professor de como esse trabalho poderia ser desenvolvido e quais conteúdos deveriam ser abordados na atividade de ensino e aprendizagem com estes gêneros, eles favorecem a exploração da escrita como suporte, no momento de preparação dos estudantes para a produção dos textos, tendo em vista que tais gêneros exigem um suporte textual escrito para a produção e compreensão do texto oral.

Apesar das orientações incipientes no documento, as professoras desenvolveram reflexões que favoreceram a aprendizagem das habilidades de uso da escrita como suporte à produção oral.

Observamos que a professora 1, ainda que tenha trabalhado outros gêneros propícios ao ensino dessa microdimensão, abordou em apenas uma aula, com o gênero seminário, reflexões sobre o uso do suporte escrito para a apresentação. De maneira semelhante, a professora 2

desenvolveu em duas aulas a reflexão sobre o apoio da escrita para a produção oral. Tais reflexões se deram durante a produção de seminário e roteiro para produção de um telejornal.

Destacamos que apesar de não termos acompanhado as aulas de preparação, em ambas as turmas, durante a produção final ficou evidente que houve exploração anterior sobre os diversos elementos constituintes desse gênero, incluindo o uso do cartaz como suporte para a produção oral. Logo, além dos diferentes elementos envolvidos numa apresentação, notadamente os aspectos paralinguísticos e o uso do cartaz, o uso da escrita para subsidiar a produção oral foi evidenciado nas duas turmas. Não obstante, as reflexões foram poucas. Mais uma vez levantamos a hipótese de que se deu em decorrência da falta de orientações didáticas específicas para esse trabalho em documentos orientadores, materiais didáticos e experiências de formação inicial e/ou continuada.

A dimensão *Reflexões sobre práticas sociais de uso da oralidade e sobre gêneros orais* foi subdividida em duas subdimensões: *Reflexões sobre práticas sociais do uso da oralidade e características dos gêneros orais e análise de textos orais quanto a questões linguísticas, extralinguísticas (extratextuais), paralinguísticas (prosódicas) e cinésicas (gestuais)*.

No que se trata da microdimensão *Reflexões sobre práticas sociais do uso da oralidade e características dos gêneros orais*, observamos que o documento apresentou objetivos de aprendizagem voltados para todos os anos do ensino fundamental, todos eles organizados em torno dos gêneros jornalísticos e publicitários, além das entrevistas e textos expositivos orais.

Observamos que os objetivos foram organizados em torno de quatro categorias de maneira progressiva, tanto de um ano para o outro quanto dentro da mesma etapa escolar: 1- Reflexão sobre o assunto principal do texto; 2- Reflexão sobre as normas que regem a produção dos gêneros elencados (assunto, local de produção, interlocutor e intencionalidade); 3- Reflexão sobre os elementos implícitos no texto (humor, intencionalidade e sentido) e 4- Reflexão sobre a escuta e o uso dos gêneros orais em situações diversas sem apresentar elementos para análise.

Assim, o documento contemplou objetivos voltados para a discussão de conteúdo a partir da leitura em voz alta realizada pela professora nos anos 2, 3 e 5; indicou objetivos voltados para a discussão de conteúdos sem mencionar quem faria a leitura ou a fonte de escuta para os anos 2, 3, 4 e 5; para os anos 2, 4 e 5 encontramos a indicação de trabalho com os elementos implícitos no texto (humor, intencionalidade e sentido) e; o uso de gêneros em situações específicas de produção, sem detalhar os elementos que seriam utilizados foi indicado, para os anos 1 e 2.

Também identificamos progressão para o trabalho com os gêneros, configurada de seis formas: discussão de conteúdo a partir da leitura em voz alta realizada pela professora, indicada no ano 2; discussão de conteúdos, sem mencionar quem faria a leitura ou a fonte de escuta, apresentada no ano 3; reprodução oral seguida da reflexão sobre os conteúdos, com evidente protagonismo dos estudantes, percebida no ano 5; escuta e análise de elementos presentes em textos orais, vistas nos anos 2, 3 e 4; produção de textos de acordo com o contexto, vista nos anos 1, 2 e 3 (com progressão entre os anos 2 e 3) e; reconhecimento de normas em uma produção textual oral, sem mencionar o autor da produção, contemplada nos anos 2, 3, 4 e 5, apresentando progressão apenas entre os anos 2 e 3.

A progressão de aprendizagens e conteúdos de ensino foi bem demarcada nessa microdimensão. A proposta curricular abordou situações pertinentes de reflexão sobre diferentes gêneros, conforme explicitamos acima. De um modo geral, o documento explorou usos e finalidades dos gêneros indicados, perpassando a escuta de textos produzidos pela professora e a produção pelos estudantes com atenção aos elementos constitutivos explícitos e implícitos, mencionados em alguns anos/objetivos.

Chamamos atenção para o fato de, apesar de apresentar objetivos e conteúdos em constante progressão entre os cinco anos, a proposta curricular ter apresentado situações em que a progressão não é vista, embora apareça em anos anteriores. Como ocorreu em relação aos objetivos voltados para a reflexão sobre os elementos implícitos nos textos, vimos que apesar de indicar progressão do ano 1 para o 2, o ano 3 não indicou esse elemento de aprendizagem.

Ressaltamos também que, mesmo definindo objetivos e conteúdos que abarquem essa microdimensão, as proposições ainda são genéricas e trazem com pouca clareza e detalhamento dos elementos que devem fazer parte do trabalho em sala de aula. Por conseguinte, o trabalho de reflexão sobre os gêneros orais, seus usos e finalidades tende a ser menos sistemático e com menor complexidade que o necessário para a construção das habilidades de usos sociais que serão demandas dos estudantes. Além disso, o trabalho em situações comunicativas miméticas às que ocorrem fora da escola, essencial para esse ensino, não é indicado, dificultando a aquisição das competências discursivas de forma consciente para seus usos e adequações em quaisquer construções de enunciados necessários na vida social.

Na proposta curricular são indicados gêneros presentes em três esferas de circulação: textos jornalísticos (entrevista, notícia, reportagem, documentário e propaganda), presentes nos anos 2, 3, 4 e 5, embora nem todos estejam em todos os anos, como foi o caso do documentário e entrevista; gêneros da esfera científica e escolar (relatos de experiência pessoal, debate

regrado, palestra e seminário), contemplados nos anos 2, 3 e 4, entretanto, alguns não estiveram presentes em todos os anos, isto é, o relato de experiência foi contemplado apenas nos anos 2 e 3; o debate regrado, apenas no ano 3; e palestra e seminário, apenas no ano 4.

Ainda que no documento curricular sejam encontrados gêneros e indicação de elementos discursivos deles, pertinentes para ao estabelecimento de reflexões sobre as práticas sociais de usos da oralidade e dos gêneros orais, para quatro anos dos cinco analisados, cabe refletir sobre três pontos: 1) alguns gêneros não são abordados em todos os anos; 2) não contempla a variedade de gêneros orais que podem ser discutidos dentro dessa microdimensão; 3) não recomenda vários elementos que são importantes para o trabalho com a reflexão sobre as práticas sociais de uso da oralidade e dos gêneros orais.

Embora no documento não tenham sido indicados os elementos pertencentes aos gêneros sugeridos para reflexão, nem mesmo a adequação dos gêneros aos contextos em que são requeridos, foi possível reconhecer a necessidade de realizar um ensino sociointeracionista com o eixo oral, voltado para a formação de sujeitos conscientes do uso da língua, especialmente dos modelos orais como ferramentas de interação e participação ativa da vida em sociedade.

A professora 1 abordou, em duas aulas, reflexões sobre a prática de uso do gênero debate em júri simulado, levantando diferentes reflexões sobre sua função social, elementos constitutivos, papel dos interlocutores na construção do texto, etc. Novamente, observamos uma prática que ultrapassa as orientações do documento, que não indica essas análises para esse gênero, apenas para os gêneros midiáticos.

A professora 2 abordou essa microdimensão em três aulas, tendo realizado um trabalho mais sistemático na aula com o gênero assembleia, no qual a docente explorou a função do gênero fora da escola, as regras de atuação dos interlocutores na produção, espaços de circulação e etc., excedendo também as orientações trazidas pela política.

Consideramos que as duas professoras realizaram atividades importantes para as reflexões sobre as práticas sociais de usos dos gêneros orais, demonstrando ciência de que, mais que apresentar os gêneros aos estudantes, é necessário que as aulas ofereçam reflexões sobre seus usos além dos muros escolares, construindo capacidades linguísticas passíveis de utilização nas formas diversas de produções textuais orais nas experiências comunicativas sociais.

A microdimensão *Análise de textos orais quanto a questões linguísticas, extralinguísticas (extratextuais), paralinguísticas (prosódicas) e cinésicas (gestuais)* foi

identificada em apenas um objetivo de aprendizagem direcionado a essas análises nos anos 2, 4 e 5. Não obstante, o objetivo foi voltado apenas à esfera de circulação midiática, e indicava apenas a análise de elementos implícitos nos textos. Os conteúdos também foram limitados, sendo indicados conteúdos com maior clareza apenas para o ano 2; já nos anos 4 e 5, o foco é nos elementos estruturais do gênero, sem muito detalhamento dos elementos linguísticos e não linguísticos que devem ser explorados durante a análise. A vista disso, consideramos as orientações insuficientes, já que o objetivo não delimita quais elementos estruturantes dos diferentes textos pertencentes aos gêneros orais podem ser discutidos durante as análises. Tal situação favorece a redução de situações práticas de análise e reflexão sobre a elaboração de enunciados orais, tal qual podemos observar nos dados apresentados.

A professora 1 desenvolveu esse trabalho em duas aulas, a partir de situações de contação de histórias e análise do gênero debate em júri simulado, para posterior produção. Estabeleceu reflexões sobre os aspectos linguísticos e paralinguísticos presente ou ausentes durante a produção dos estudantes, solicitando a atenção dos estudantes produtores e dos ouvintes para os elementos linguísticos, prosódicos e cinésicos envolvidos nessa produção oral, extrapolando mais uma vez as orientações trazidas no documento.

Semelhantemente, a professora 2 também realizou duas aulas, com situações de produção do gênero seminário e preparação para produção do jornal falado, estabelecendo algumas reflexões sobre elementos prosódicos, cinésicos e linguísticos constituintes do gênero oral. A abordagem acompanhada foi pontual, no entanto, a docente fez apontamentos referentes às reflexões estabelecidas em outras aulas que não foram observadas.

Destacamos que as situações de análise dos gêneros foram raras e se apresentaram de modo pouco sistemáticas, realçando mais uns elementos em detrimento de outros. Acreditamos que isso ocorreu porque as professoras têm poucos conhecimentos sobre os marcadores conversacionais e a função de cada um deles na estruturação das atividades orais. Apesar disso, evidenciamos que as docentes mais uma vez ultrapassaram as diretrizes apresentadas pela proposta curricular, envolvendo mais elementos em suas aulas do que estavam dispostos no documento curricular.

A última dimensão é a *Produção e compreensão de textos orais*, que é composta por três subdimensões: *Escuta atenta*, *Planejamento da produção textual* e *Avaliação de textos orais*.

De maneira geral, o documento apresentou uma frequência significativa para essa dimensão, se comparada às dimensões anteriores. Identificamos 37 objetivos de aprendizagem

distribuídos entre os anos 1 a 5, embora alguns sejam mencionados em todos os anos e outros priorizados apenas em alguns.

Em todos os anos foram apresentados objetivos de aprendizagem para essa dimensão, embora tenham sido mencionados de maneiras distintas. Quanto às subdimensões, alguns foram priorizados em todos os anos, já outros não. Em relação à progressão, identificamos nos três primeiros anos progressão de elementos na abordagem de um mesmo gênero. Uma outra progressão identificada foi entre os gêneros indicados, apresentando, entre os anos escolares, gêneros com graus de formalidade e de regulação da produção diferentes.

No que se refere às subdimensões, notamos uma ênfase muito grande para a escuta atenta, com 87% dos objetivos de aprendizagem, seguida do planejamento da produção textual oral com 13% dos objetivos, já a avaliação da produção textual oral não foi referenciada no documento.

No que se refere aos conteúdos de ensino, observamos que foram indicados 23 conteúdos para o ensino da produção e compreensão dos textos orais, sendo 13 destes para a escuta atenta e 10 para o planejamento da produção, mantendo a ausência de conteúdos relacionados à avaliação da produção textual. Ainda sobre os conteúdos, notamos que o documento apresentou uma configuração diferente dos objetivos. A escuta manteve a concentração maior de indicações e o planejamento da produção textual apresentou um quantitativo maior de conteúdos em relação aos objetivos de aprendizagem.

No que se trata da *microdimensão escuta atenta*, observamos que os objetivos de aprendizagem atenderam a quatro eixos de escuta: *Compreender texto oral; Ouvir com atenção para analisar o texto oral observando questões linguísticas, prosódicas, gestuais e extratextuais; Escutar com atenção, seguindo regras comportamentais relativas a diferentes tipos de interações orais e Escutar com atenção para obter modelos de textos orais*. Entretanto, apenas os eixos *escutar com atenção, seguindo regras comportamentais relativas a diferentes tipos de interações orais e Escutar com atenção para obter modelos de textos orais* foram contempladas nos cinco anos de ensino.

Em relação aos gêneros abordados, a proposta curricular contempla gêneros que demandam uma escuta ativa para compreensão do texto, como os textos do teatro infantil. Além destes, há sugestão de trabalho com os gêneros poéticos, midiáticos e da organização e convívio social, para a condução de tal ensino.

Destacamos que os objetivos e conteúdos de ensino novamente apresentam muito poucas orientações ao professor de como desenvolver o ensino de cada eixo da escuta e,

principalmente, orientações para o ensino de uma escuta voltada para a reflexão sobre os diversos aspectos presentes nos gêneros. Muitas vezes, os conteúdos apresentam elementos que podem favorecer o ensino através da escuta, mas não está claro que tal trabalho deve ser feito através dela e, muito menos, como deve ser feito esse trabalho.

A professora 1 desenvolveu situações de escuta nas 12 aulas observadas, sendo distribuídas em situações de escuta com quatro propósitos: Escutar com atenção, seguindo regras comportamentais relativas a diferentes tipos de interações orais (12 aulas), escutar com atenção para obter modelos de textos orais (02 aulas), compreender o texto oral (02 aulas) e ouvir com atenção para analisar o texto oral observando questões linguísticas, prosódicas, gestuais e extratextuais (03 aulas).

Notamos que, mantendo a tendência da proposta curricular, a microdimensão com maior presença nas aulas foi “Escutar com atenção, seguindo regras comportamentais relativas a diferentes tipos de interações orais”. A microdimensão foi desenvolvida através de atividades diversas, como as conversas, oralização de textos escritos ou de memória, contação de histórias, análise e compreensão e produções de textos orais.

A professora 2 desenvolveu situações de escuta nas 13 aulas observadas, sendo distribuídas em três eixos: Escutar com atenção, seguindo regras comportamentais relativas a diferentes tipos de interações orais. (13 aulas); Escutar com atenção para obter modelos de textos orais (06 aulas) e Compreender o texto oral (03 aulas). Os eixos foram desenvolvidos através de atividades diversificadas, como as conversas, oralização de textos escritos ou de memória, contação de histórias e produções orais.

Percebemos que as professoras exploraram bem a participação oral dos estudantes, refletindo sobre a escuta e o respeito à fala do outro, no entanto, assim como no documento, não abarcaram todos os eixos de escuta, nem uma aprendizagem consciente sobre a relevância dessas atividades para o desenvolvimento da compreensão dos textos orais por meio da escuta e análise de gêneros orais.

No mais, reconhecemos o esforço das docentes em desenvolver atividades que envolvessem esses eventos de escuta e análise sistemática de gêneros orais, dada a pouca ocorrência de objetivos de aprendizagem e conteúdos de ensino com orientações e proposições claras de como desenvolver esse ensino no documento ofertado pela rede, em materiais didáticos e experiências de formação.

A microdimensão *Planejamento da produção textual oral* apresentou baixíssima frequência na proposta curricular. Dada a importância dessa microdimensão no preparo do

estudante para a utilização da fala no planejamento e desenvolvimento de apresentações públicas, ou seja, na compreensão das habilidades comportamentais e linguísticas necessárias para a produção de texto orais em situações interacionais públicas, ressaltamos a grande precariedade da proposta de ensino da linguagem oral neste documento.

Encontramos apenas quatro objetivos de aprendizagem que sugerem de alguma forma o preparo do texto que será produzido oralmente. Foi identificado apenas um objetivo por ano, exceto para o terceiro ano, que não foi identificado nenhum item relativo a aprendizagens voltadas à reflexão sobre o planejamento do texto oral a ser produzido.

Advertimos que os objetivos não apresentam orientações suficientes para o ensino do planejamento para produção oral, isso porque aspectos cruciais para a realização da produção de um gênero oral não foram citados: aspectos extralinguísticos e não linguísticos, prevalecendo as orientações apenas para a construção linguística do texto, que não são suficientes para favorecer a adequação às diferentes exigências da fala e características dos gêneros orais no processo sociocomunicativo.

Também não houve reflexão explícita sobre a necessidade ou importância da preparação prévia, nem mesmo de como ocorreria essa preparação e dos benefícios dela para o êxito da produção textual oral, distanciando os estudantes da relevância do planejamento dos gêneros orais, assim como ocorre com os gêneros escritos, sobretudo os formais públicos, que reivindicam uma maior adequação vocabular, maior definição dos marcadores conversacionais utilizados na construção dos sentidos, além da dialogicidade existente na modalidade oral e escrita em busca de atingir os objetivos de interação.

Na listagem dos conteúdos de ensino, coerentemente com o que ocorreu em relação aos objetivos, foram encontrados elementos linguísticos necessários para o estudo dos gêneros orais em sala, todavia, assim como nos objetivos, não contemplou os demais elementos necessários, mas suas proposições levam a crer que essa produção deve ser premeditada, ao menos do ponto de vista verbal, mesmo não sendo clara essa proposição para as professoras.

A proposta curricular contemplou pouca variedade de gêneros para esse trabalho, indiciando ao longo dos anos praticamente os mesmos gêneros e aspectos linguísticos. Portanto, só foi possível ver uma progressão maior em relação aos gêneros e elementos propostos do ano 1 para o ano 2, tendo em vista que no ano 1 aparecem apenas os gêneros recado e aviso, já no ano 2 há ampliação dos elementos propostos para a produção desses gêneros e indicação de gêneros mais formais da esfera de circulação de regulação coletiva de comportamentos: relato de experiência e debate regrado, contudo, nos demais anos não há progressão de gêneros, apesar

de haver indicação de novos gêneros (adivinha e piadas), mas sem haver alteração nos elementos propostos para reflexão no momento de produção desses gêneros. Nota-se, portanto, uma oferta limitada de gêneros textuais, sobretudo os formais produzidos publicamente que, como já dissemos, requer maior regulação e preparação para o sucesso da produção, portanto, demanda um contato maior para apropriação.

Ao longo da pesquisa apontamos o quanto o documento deixa sob a responsabilidade das professoras a decisão sobre os objetivos de aprendizagem e conteúdos que irão selecionar para o planejamento das práticas de ensino do eixo da oralidade e suas dimensões; nessa microdimensão não foi diferente. Diante das poucas proposições claras e intencionadas para o ensino do planejamento da produção oral, fica a cargo do professor definir as proposições que serão feitas na sala de aula para que os estudantes reflitam sobre o oral como um objeto da língua que exige o uso de diferentes habilidades para sua produção.

Diante dessa constatação, observamos que as professoras, ante os saberes que possuem e falta de orientação do documento e das formações continuadas, reveladas em entrevistas, desenvolveram atividades orais e com gêneros orais de diferentes formas. Em relação a produção e planejamento, observamos três tipos de situação: a) produção sem planejamento; b) planejamento sem produção e c) produção com planejamento.

Em relação às situações de produção de textos orais sem planejamento, verificamos que a professora 1 desenvolveu essa prática em 07 aulas e a professora 2 em 10 aulas. Notamos que foram bastante presentes as atividades em que os estudantes produziam textos orais de maneira pouco monitorada e mais informal.

A professora 1 desenvolveu essas situações em torno de atividades diversificadas, como: conversas informais, contação de histórias e relatos de pesquisa por meio de entrevista. As contações de histórias e as conversas foram mais presentes nas aulas observadas. Em todas as aulas estiveram presentes as conversas e a contação de histórias foi realizada em quatro aulas.

A professora 2 desenvolveu situações de interação oral por meio de diversas atividades também, conversa sobre o tema ou livro lido, relato de filme, relato de pesquisa por meio de entrevista e contação de histórias. De maneira semelhante à professora 1, realizou conversas informais em todas as aulas, já a contação de histórias só foi vista em apenas uma aula.

As atividades desempenhadas pelas docentes contemplavam possibilidades de aprendizagens diversas, tais como: a argumentação, a exposição de opinião e, principalmente, escuta respeitosa, conforme já discutimos na microdimensão escuta atenta. Assim, consoante ao que já proferimos, temos o entendimento das diversas aprendizagens proporcionadas pelas

situações de produção de gêneros informais e imediatos e que precisam ser valorizadas também nas práticas de ensino da língua portuguesa. No entanto, não são suficientes para a formação mais ampla dos estudantes, que possa propiciar a participação ativa deles em diferentes situações sociais.

No que diz respeito à situação 2, na qual há o planejamento de uma situação de produção oral, sem a culminância da produção, observamos que a professora 1 desenvolveu um trabalho cuidadoso em duas aulas de estudo do gênero debate em júri simulado e planejamento da produção do gênero, entretanto, não houve produção por adversidades externas à sala de aula. Nesses momentos, extrapolando mais uma vez as orientações da proposta curricular, a professora refletiu sobre os diferentes aspectos presentes na prática do debate em júri simulado, especificamente sobre o papel dos interlocutores e a construção da argumentação, a escuta atenta para intervenção e construção dos argumentos, bem como aspectos cinésicos e prosódicos de forma mais pontual, revelando para os estudantes o quanto um gênero formal necessita de regulação e preparo para sua concretização, de acordo com o fim que aquela produção tem. Tais reflexões, apesar de não acompanharem a produção para visualização do produto final e do quanto cada elemento influenciou, desperta os estudantes o entendimento que a fala em inúmeros casos vai exigir diversas habilidades que terão que ser utilizadas de acordo com o contexto e o objetivo comunicativo, sendo uma situação didática muito válida para a conscientização dos estudantes a esse respeito.

Sobre as situações de *Planejamento da produção textual oral*, ainda que a proposta curricular tenha apresentado poucos objetivos de aprendizagem para essa microdimensão, ressaltamos que as professoras desenvolverem diferentes situações de planejamento e produção de textos orais.

A professora 1 desenvolveu essas atividades em três aulas, nas quais produziram os gêneros exposição oral em seminário e paródia. De um modo geral, podemos observar o trabalho com sistematicidade, envolvendo situações de escuta e produção com objetivo comunicativo bem definido. Apesar de o seminário não ter sido preparado nas aulas que observamos, notadamente houve reflexão sobre elementos envolvidos na construção desse gênero, como: adequação vocabular, aspectos prosódicos, cinésicos, o cuidado com a plateia, a organização do material escrito que auxiliaria na apresentação, o que sugere uma reflexão sobre as relações entre o oral e o escrito, por exemplo.

Em relação a professora 2, observamos a realização do planejamento da produção em seis aulas, nas quais foram produzidos textos dos gêneros assembleia, exposição oral em

seminário, exposição oral de maquete, reportagem, entrevista e boletim do tempo. Assim como no caso da professora 1, alguns momentos de preparação não foram desenvolvidos nas aulas observadas, entretanto, durante as observações foi possível perceber que a professora explorou bem as dimensões dos gêneros, especialmente a função social, conteúdo temático, interlocutores e os elementos que os compõem: aspectos linguísticos, prosódicos e cinésicos, além das disposições de lugares e a relação presente, em algumas situações, entre o escrito e o oral. Lembramos que algumas situações apresentaram uma preparação mais efetiva nas aulas observadas, com diferentes atividades de reflexão sobre esses elementos, ofertando aos estudantes a possibilidade de perceber os diferentes componentes que se articulam para a produção final do gênero oral, já outras não.

Tanto a professora 1 quanto a 2 desenvolveram o trabalho com o planejamento em diferentes etapas: reconhecimento do gênero e sua aplicabilidade, planejamento, preparação (ensaio) e produção final, deixando evidente para os estudantes que produzir um texto falado requer uma escuta atenta e analítica do gênero, para reconhecimento das suas características e elementos estruturantes; sua produção, análise da produção e produção final, favorecendo a conscientização dos estudantes quanto às estratégias e habilidades que utilizarão ao se envolverem em situações comunicativas que requeiram o uso de um modelo textual oral.

Dessa forma, apesar de os objetivos serem pouco propositivos para o trabalho com a produção oral de maneira sistemática e planejada no documento curricular, as professoras desenvolveram situações que se aproximaram das orientações apresentadas em algumas aulas, em outras extrapolaram os elementos de reflexão indicados, bem como os gêneros orais sugeridos, principalmente os gêneros formais públicos, essenciais para o trabalho nessa dimensão.

No que se trata da microdimensão *Avaliação da produção textual oral*, conforme já apontamos, partimos da premissa da avaliação do texto produzido pelo próprio sujeito falante ou avaliação em pares. Posto isso, não encontramos objetivos de aprendizagem, nem conteúdos de ensino na proposta curricular que abarcassem a avaliação da produção textual pelos estudantes. Tal ausência, juntamente com a pouca proposição para o planejamento dos textos orais, indica que, mesmo declarando uma concepção sociointeracionista da língua, na qual os gêneros medeiam a interação comunicativa, o documento ainda apresenta influências das concepções mais tradicionais da língua, que consideram a oralidade imediatista e pouco controlada.

Constata-se, então, que o documento não reconhece a importância de atividades que possibilitam a autoavaliação dos estudantes e/ou avaliação dos pares, sobre os elementos que estão envolvidos na produção oral, já apontados nesse trabalho.

Também não observamos de maneira sistemática e direcionada a avaliação nas práticas de produção textual, com registro da progressão dos estudantes, nas práticas das docentes. No entanto, foram encontradas situações em que os estudantes eram incentivados a avaliar situações de uso da oralidade. A professora 1 abordou em duas aulas a avaliação da contação de histórias dos estudantes, de maneira coletiva. Nesses momentos refletiu sobre aspectos importantes para a produção oral, sobretudo os aspectos prosódicos e cinésicos, refletindo sobre a ausência ou presença imprópria dos mesmos.

Já a professora 2, desenvolveu em duas aulas a avaliação e refletiu de maneira mais sistemática e direcionada com os estudantes sobre três elementos estruturantes da produção textual oral: linguístico, prosódicos e cinésicos, avaliando de acordo com os gêneros que estavam sendo produzidos naqueles momentos. Outro aspecto relevante nos momentos avaliativos foi o uso do recurso em vídeo para que os estudantes se autoavaliassem e avaliassem seus pares através da escuta e análise do texto já produzido.

Diante do exposto, compreendemos que a proposta curricular de Recife contempla importantes dimensões do ensino da linguagem oral, contribuindo para a entrada da oralidade nos planejamentos e atividades direcionadas para o ensino da língua, no entanto, desconsidera habilidades muito importantes relativas às interações em instâncias mais públicas, que requerem dos estudantes planejamento, avaliação, assim como reflexões indispensáveis, como as relativas a diferentes aspectos da variação linguística que favorece o combate aos preconceitos.

Quanto às professoras, concluímos que elas desenvolveram esforços para efetivar o eixo da oralidade dentro das práticas de ensino da Língua Portuguesa, propondo diferentes situações de uso do oral que envolvem as suas variadas dimensões, afastando-se da concepção de que esse eixo se desenvolve apenas pelas interações orais informais e de escuta e extrapolando as orientações presentes no documento curricular. No entanto, aspectos importantes do eixo da oralidade não foram contemplados, como: variação linguística, semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos e a oralidade como apoio à produção escrita.

Frente aos dados encontrados, que revelam aspectos positivos identificados tanto no documento curricular quanto na prática das professoras e precariedades quanto à ausência ou trabalho insuficiente relativo a dimensões importantes do ensino da linguagem oral,

acreditamos que ainda se faz necessário um debate rigoroso com todos os que fazem a educação brasileira, sobre a necessidade de discussões mais aprofundadas tanto nos documentos oficiais quanto nas formações iniciais e continuadas, sobre as dimensões que integram o ensino do eixo de ensino da linguagem oral e da imprescindibilidade em torná-lo objeto de ensino da língua recorrente e sistemático nas práticas escolares.

Reafirmamos, portanto, que o presente estudo colabora para a compreensão das dimensões de ensino da oralidade, apontando toda a complexidade presente nesse eixo e a relevância do seu ensino, visto as diferentes habilidades desenvolvidas por meio das práticas significativas com o ensino da oralidade, tendo como objetivo principal a formação de sujeitos capazes de utilizar a linguagem oral de forma efetiva nas diferentes atividades sociais.

Em resumo, consideramos que os dados apresentados cooperam para a percepção da urgência em ampliar as reflexões e proposições curriculares e formativas acerca da oralidade e das suas dimensões de ensino, bem como da operacionalização nas práticas em sala de aula, dadas as dificuldades encontradas/apontadas nos dados apresentados.

REFERÊNCIAS

ALVIM, V.T. **Práticas de oralidade no Ensino Fundamental: características e funções das atividades de escuta**. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: UFJF, 2015.

COSTA, Débora Amorim Gomes da. **Livros didáticos de língua portuguesa: propostas didáticas para o ensino da linguagem oral**. 2006. 107f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

ARAÚJO, Flávia Barbosa de Santana. **A avaliação da oralidade em aulas de língua portuguesa do Ensino Médio**. 2014. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Educação e Linguagem) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

ARAÚJO, Liane Castro de. **...Quem desmafagafizar bom desmafagafizador será: textos da tradição oral na alfabetização**/ Liane Castro de Araújo, Mary Arapiraca. – Salvador: EDUFBA, 2016.

ÁVILA, E.; NASCIMENTO, G; GOIS S. Ensino de Oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália** – novela sociolinguística. Ed. Contexto, 1998.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico: o que é e como se faz**. São Paulo, Loyola, 1999.

_____. **Nada na Língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro**. -São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo**. Revista Instrumento, v. 11, n. 1, p. 9-18, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18612>. Acesso em: jan. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARDIN, Laurence. (1977). **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70
Ferreira, B. Análise de Conteúdo. Disponível em: <http://www.ulbra.br/psicologia/psi-dicas-art.htm> em 18/01/03. Acessado em 27/05/2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BENTE, ANNA CHRISTINA. Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: **Língua Portuguesa: ensino fundamental** / Coordenação, Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BOGDAN, Robert e BILKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto : Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRANDAO, Ana Carolina Perrusi.; LEAL, Telma Ferraz; NASCIMENTO, Barbhara E. S. Aprendendo a argumentar: o ensino da oralidade nos livros didáticos de alfabetização In: MARCUSCHI, Beth; LEAL, Telma. **Estudos sobre educação e linguagem: da educação infantil ao ensino médio**. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011, p. 147-178.

BRASIL. MEC. PCN - **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1998.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. **Referenciais para Formação de Professores** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2002.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno de Formação de Professores** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno de avaliação no ciclo de alfabetização** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRONCKART, J-P. **Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha (Trad.). 2ª edição. São Paulo: Educ. 1999.

BUENO, L. **Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo** Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009.

BUNZEN, Clécio dos Santos Júnior, VIEIRA, Rodrigo Luiz Castelo Branco Fischer. Os gêneros na escola e a formação do leitor literário desafios e possibilidades. In: Maria Helena Santos Dubeux, Ester Calland de Sousa Rosa (orgs.). **Abriu-se a biblioteca – mitos, rimas, imagens, monstros, gente e bichos: literatura na escola e na comunidade**. Recife: Editora UFPE, 2018.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. 7ª ed., 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2011.

CAVALCANTI, J. V. P.; SILVA, M. T. M. de; SUASSUNA, L. Como os professores definem o que ensinar? Um estudo sobre a construção/prática de currículos de língua portuguesa. In: LEAL, T. F.; SUASSUNA, L. (Orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa na educação básica: reflexões sobre o currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

Da Silva, C. S., & dos Santos, A. P. (2020). **CONTEÚDOS DA ORALIDADE: O GÊNERO DISCURSIVO SEMINÁRIO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**. Letras, 57–78. <https://doi.org/10.5902/2176148536813>

CORRÊA, Manoel L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

COSTA-MACIEL, D. A. G. **Os saberes docentes para o ensino do oral: o que sabem os docentes e como compreendem as atividades propostas pelos livros didáticos de língua portuguesa?** 2012. 215 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. 2012.

Costa-Maciel, D. A. G., Bilro, F. K. da S., & Magalhães, T. (2020). **GÊNEROS ORAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS: MAPEANDO A DIVERSIDADE TEXTUAL/DISCURSIVA PRESENTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS**. Letras, 243–260, 2020. <https://doi.org/10.5902/2176148539542>.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Magda Lopes. “3 ed.” Porto Alegre: ARTMED, 296 páginas, 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Gêneros textuais e**

formação inicial - Uma homenagem à Malu Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças.** Recife, 2012. 341f.: Tese (doutorado) - UFPE, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2013.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; DE PIETRO, Joel-François; ZAHND, Gabrielle. A exposição oral. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: Como FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha, RÉGNIER, Jean-Claude. **Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio/ago. 2000.

FARACO, C. A. (2008). **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola Editorial, 196 p. 2008.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna.** São Paulo: Cortez, 1999.

FERRAÇO, C. E. **Pesquisa com o cotidiano.** In: Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2004.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. O cotidiano da escola como ambiente de “fabricação” de táticas. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (orgs). **Formação continuada de professores: questões para reflexão.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Os Saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (orgs). **Formação continuada de professores: questões para reflexão.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1998.

GUIMARÃES, A. M. M; SOUZA, J. Quão interacional é a oralidade que ensinamos na escola? In: MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *Oralidade e ensino de Língua Portuguesa*. Campinas: Editora Pontes, 2018.

GUIMARAES, Ana Carolina Pessoa, SOUZA, Júlia Teixeira, LEAL, Telma Ferraz. **A oralidade na proposta curricular de Camaragibe: o que pensam as professoras?** Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação – Recife, 2011.

GUIMARÃES, Ana Carolina Pessoa; SOUZA, Júlia Teixeira; LEAL, Telma Ferraz. **A oralidade na proposta curricular de Camaragibe: o que pensam as professoras?** Educação Unisinos (Online). v.20, p.348 - 358, 2016.

KOCH, I. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997, 124 p.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEAL, Telma Ferraz. O planejamento como estratégia de formação de professores: organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. & LEAL, Telma Ferraz. **Desafios da educação de jovens e adultos**: construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma. **Relatório de Pesquisa**. Argumentação na escola: do diagnóstico às práticas produtivas. Recife: FACEPE, 2009.

LEAL, Telma. **Relatório de Pesquisa**. Apropriação de gêneros discursivos da ordem do argumentar por crianças: análise da mediação de professoras no desenvolvimento de sequências didáticas. Brasília: CNPq, 2010.

LEAL, Telma Ferraz. Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o planejamento no cotidiano docente. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de; MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

LEAL, Telma F., BRANDÃO, Ana Carolina P., NASCIMENTO, Bárbara Elizabeth S. Basta conversar? A prática de ensino da oralidade no segundo ciclo. In: Heinig, Otília L.; Fronza, Cátia de A. (orgs.) **Diálogos entre Linguística e Educação**. Blumenau: Edifurb, 2010.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LIMA, Juliana de Melo. **A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos?** In: LEAL,

Telma F., GOIS, Siane (Orgs.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LEAL, Telma F., GOIS, Siane (Orgs.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; SEAL, Ana Gabriela de Souza. Entrevistas: propostas de ensino em livros didáticos. LEAL, Telma Ferraz, GOIS, Siane (orgs.). In: **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LIMA, Leila Britto de Amorim Lima. **Orientações sobre o ensino dos gêneros discursivos na base curricular comum de Pernambuco e no livro didático de língua portuguesa: encontros e desencontros**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

LIMA, Juliana de Melo. **PRÁTICAS DOCENTES NA ALFABETIZAÇÃO E AS APRECIÇÕES VALORATIVAS DOS ESTUDANTES SOBRE O ENSINO**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

MACIEL, Débora Amorim Gomes da Costa. **OS SABERES DOCENTES PARA O ENSINO DA ORALIDADE: O QUE SABEM OS PROFESSORES E COMO COMPREENDEM AS ATIVIDADES PROPOSTAS PELOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA?**. 2012. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

MACIEL, Débora Amorim Gomes da Costa, NEGREIROS, Gil e MAGALHÃES, Guedes Tânia (orgs.). *Letras/ Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Artes e Letras. Programa de Pós-graduação em Letras. – Edição Especial - 1/2020: Oralidade e Ensino: discussões teórico-metodológicas*, 2020.

MAGALHÃES, Guedes Tânia. **Concepção de oralidade: a teoria nos PCN e no PNLD X a prática nos livros didáticos**. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense - Rio de Janeiro, 2007.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V.L.L. **Análise do eixo da oralidade do Programa Nacional do Livro didático de Língua Portuguesa (anos 2005 a 2014)**. In: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, T. G.; FERREIRA, H. M. *Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente*. Campinas: Editora Pontes, 2017.

Magalhães, T. G., & Lacerda, A. P. de O. **Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes**. Horizontes, 2019.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. **Oralidade nas dissertações do Mestrado Profissional em Letras: formação docente para possibilidades de inovação na escola básica**, Revista da Anpoll 51, v. 51 nº 2, 2020.

MANZINI, José Eduardo. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004, Bauru. Anais. Bauru: USC, 2004.

MANZONI, Rosa Maria. Ensino de linguagem oral: retrospectiva e prospectiva. In: oralidade e leitura: olhares plurais sobre língua e ensino. Editora UFPE, 2016.

MARCUSCHI, L. Antônio. **A língua falada e o ensino de Português**. Mimeo, 1996.

_____. **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica**. 49ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC. Belo Horizonte, julho de 1997.

_____. **“Marcadores Conversacionais”**. In **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. **A oralidade no contexto de usos linguísticos: caracterizando a fala**. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio e DIONÍSIO, Ângela Paiva. (orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1 ed. 4 r. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARINHO, M. **A Língua Portuguesa nos currículos de final de século**. In: BARRETO, E.S.(Org.). *Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras*. Campinas: Autores Associados/São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

MARINHO, M. **Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva**. Rev. Port. de Educação v.20 n.1 Braga jan. 2008.

MARINHO, Marildes. **A Língua Portuguesa nos Currículos de Final de Século**. Autores Associados, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

MELO, Cristina Teixeira V. de, CAVALCANTE, Marianne C. B. **Superando os obstáculos de avaliar a oralidade**. In: Beth Marcuschi, e Lívia Suassuna (orgs). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de MARCUSCHI, Beth, CAVALCANTE, Marianne Bezerra. Esclarecendo o trabalho com a oralidade: uma proposta didática. LEAL, Telma Ferraz, GOIS, Siane (orgs.). In: **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MELO, Cristina Teixeira V. de. **Análise linguística: por que e como avaliar**. In: Beth Marcuschi, e Lívia Suassuna (orgs.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MENDONÇA, M. **Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto**. In: MENDONÇA, Márcia (org.) et al. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

Minayo MC & Sanches O 1993. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** *Caderno de Saúde Pública* 9(3):239-262

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NASCIMENTO, Julliane Campelo do, SILVA, Leila Nascimento, LIMA, Marineusa, Alvino da Silva. **O gênero seminário: habilidades a serem desenvolvidas e o papel da mediação docente.** In: LEAL, Telma F., GOIS, Siane (Orgs.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente.** In: **Os professores e a sua formação.** Nóvoa, A.(org.) 2. ed. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas Sociológicas.* Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. *Dez novas competências para ensinar.* Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, P. et al. (Org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

Recife. Secretaria de Educação. *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: ensino fundamental do 1o ao 9o ano / organização: Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza.* – Recife: Secretaria de Educação, 2015.

ROJO, Roxane. **Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento.** São Paulo, Parábola: 2010.

SAVIANI, Demerval. *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação-Por Uma Outra Política Educacional,* Campinas, Autores Associados, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard. *Les operations langagières.* Em Schneuwly, Bernard. **Le language écrit chez l'enfant.** Paris: Delachaux & Niestle, 1988.

SCHNEUWLY, Bernard. **Palavra e Ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral.** In: ROJO, Roxane e SALES, Glaís (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **O oral como texto: como construir um objeto de ensino.** In: ROJO, Roxane e SALES, Glaís (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. *Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas.*

In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SCHÖN, Donald. Formar Professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: dom Quixote, 1995.

SIGNORINI, Inês. Apresentação. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Leila Nascimento da. **Ensino e aprendizagem da paragrafação: concepções e práticas de professores e conhecimentos de seus alunos**. – Recife, o autor, 2014.

SOARES, Magda. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. Materiais escolares: história e sentidos. Revista de Educação AEC. Brasília, vol. 25, nº 101, out/dez. de 1996.

SOARES, Magda. O fazer, o saber, o querer. In: MORTATTI, Maria do Rosário L. e FRADE, Isabel Cristina da Silva (orgs.) **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

SOUZA, Julia Teixeira. **CONCEPÇÃO DE ORALIDADE PRESENTE NO PNAIC E NA FORMAÇÃO DOS ORIENTADORES DE ESTUDOS E PROFESSORES ALFABETIZADORES DE PERNAMBUCO**. 2015. 193f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: nº 13, 2000.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CAUDAU, V. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 17º ed. 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA. I.P.A e CARDOSO. M.H.F, orgs. **Escola Fundamental: Currículo e Ensino.** Papirus, (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas, SP: 1991.

VIANNA, Heraldo. Pesquisa em educação – a observação. Brasília: Editora Plano, 2003.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1- Caracterização da organização da sala de aula
2- Caracterização dos alunos
3- Rotina vivenciada pela professora considerando os eixos didáticos da língua portuguesa abordados
4 -Eixo da oralidade:
Atividades relacionadas ao ensino da oralidade;
Gêneros orais;
Utilização de recursos didáticos em atividades orais;
Realização de atividade do eixo oral a partir de recursos didáticos (livro didático, materiais da Rede, etc.);
Avaliação pelo estudante da produção do gênero oral;
Recurso didáticos para avaliação (fichas de acompanhamento, áudios, vídeos, etc.);
Dimensões do eixo oral.