



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**MARIA APARECIDA CALADO DE OLIVEIRA DANTAS**

**GÊNEROS ORAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
MODOS DE FAZER**

**CAMPINA GRANDE-PB  
2015**

**MARIA APARECIDA CALADO DE OLIVEIRA DANTAS**

**GÊNEROS ORAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
MODOS DE FAZER**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP), área de concentração Práticas de leitura e produção textual, do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues.

**CAMPINA GRANDE-PB  
2015**



É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

D192g Dantas, Maria Aparecida Calado de Oliveira  
Gêneros orais nas aulas de língua portuguesa [manuscrito] :  
modos de fazer / Maria Aparecida Calado de Oliveira Dantas. -  
2015.  
102 p. : il. color.  
  
Digitado.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de  
Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de  
Pós-Graduação e Pesquisa, 2015.  
"Orientação: Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues, Pró-  
Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa".

1. Ensino de Língua Portuguesa 2. Oralidade 3. Gêneros  
Orais Formais I. Título.

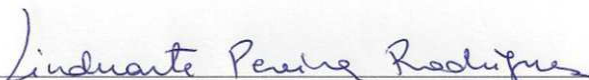
21. ed. CDD 372.62


**MARIA APARECIDA CALADO DE OLIVEIRA DANTAS**

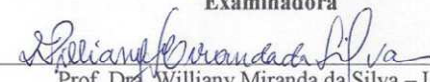
**GÊNEROS ORAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
MODOS DE FAZER**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre.

Aprovado em 25 / março / 2015.

  
Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues – UEPB  
**Orientador**

  
Prof. Dra. Daniela Gomes de Araújo Nóbrega – UEPB  
**Examinadora**

  
Prof. Dra. Williany Miranda da Silva – UFCG  
**Examinadora**

Prof. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo – UEPB  
**Suplente**

**CAMPINA GRANDE-PB  
2015**

*A Deus, mentor de todas as minhas conquistas.  
Aos meus pais, Cerilo e Teodora, (in memoriam).  
Ao meu esposo, Francisco Dantas, e ao meu filho Rafael.  
A minha irmã Graças Calado.  
Ao meu irmão Airton Calado.  
Ao professor Dr. Linduarte Pereira Rodrigues.  
As minhas irmãs de fé, Fabiana Nuccia e Sinara Urtiga.  
À Dra. Tereza, advogada.  
Aos professores de língua portuguesa e aos alunos do Ensino Fundamental da EMEF Nossa  
Senhora do Rosário, sujeitos dessa pesquisa.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, “porque dEle e por Ele, e para Ele são todas as coisas” (Romanos 11:36).

Ao meu esposo, Francisco Dantas, pela paciência e apoio incondicional.

Ao meu filho Rafael, pela crença em meu potencial e pela compreensão quando das minhas constantes ausências.

À minha irmã Graças Calado que antecipava a minha passagem “de volta pro meu aconchego”, na tentativa de dirimir o meu cansaço.

Ao meu irmão Aírton Calado, Dedé, que adaptava seu horário de caminhada para ser, sem objeção, “meu taxista particular”.

Às amigas Fabiana Nuccia e Sinara Urtiga, pelas orações que serviram de bálsamo ao meu corpo fatigado.

À amiga-irmã Fabiana, pelo apoio incondicional nesta pesquisa, mas, principalmente, pelo sincero desejo de me ver “alçando voos”.

À amiga Gil, pela preocupação com o meu “isolamento”.

Às minhas cunhadas e sobrinhos pelo apoio ao meu filho em minhas ausências.

À advogada Dra. Tereza, pelo zelo dispensado na ação que tive de impetrar para assegurar a minha permanência no Mestrado.

Ao meu orientador professor Dr. Linduarte Pereira Rodrigues, por todo o apoio e, principalmente, pelo incentivo à pesquisa científica.

A todos os professores do Curso de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB pela valiosa colaboração no campo da pesquisa e da ciência.

Aos colegas do Mestrado, especialmente à “turma do almoço” pelo companheirismo.

Aos professores examinadores que compõem a banca de qualificação, Daniela Gomes e Williany Miranda, por aceitarem o convite de leitura/exame do texto desta pesquisa.

À direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário pela recepção à minha pesquisa.

À Rosalina Casimiro, “minha querida Rosa”, Supervisora da EMEF Nossa senhora do Rosário, pela incansável disposição em atender a todas as minhas solicitações durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores de Língua Portuguesa e aos alunos do Ensino Fundamental da EMEF Nossa Senhora do Rosário que possibilitaram esta pesquisa.

Agradeço, enfim, a todos que colaboraram, direta ou indiretamente, para a concretização desse sonho, e por isso “não deixo de dar graças por vocês, mencionando-os em minhas orações” (Efésios 1:16).

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1995, p.123).

## RESUMO

É fato que a escola parece ignorar a relevância de se desenvolver um trabalho pautado nas reais práticas sociais dos indivíduos, apesar do empenho de programas governamentais em promover melhorias significativas para o processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Neste sentido, o trabalho tem o objetivo de discutir o espaço da oralidade nas aulas de língua portuguesa e viabilizar uma proposta de intervenção fundamentada no trabalho com os gêneros textuais orais, com foco na fala do aluno, compreendendo a linguagem oral como prática interativa/informativa. Para o desenvolvimento da pesquisa, investigou-se a prática pedagógica do professor em sua ação docente frente ao Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário – Pombal – PB, além da adoção de questionário e entrevista (semiestruturada) que nos permitiu interrogar o docente sobre sua formação profissional e práticas de sala de aula, cujas respostas possibilitaram verificar concepções de oralidade, língua e linguagem adotadas, para posteriormente propor uma reflexão sobre a relevância do trabalho com os gêneros orais na escola. Também verificou-se o tratamento dado aos gêneros orais pelos livros didáticos de língua materna, adotados pela escola campo da pesquisa, atentando para as correntes teóricas que norteiam esse material de apoio ao desenvolvimento das práticas pedagógicas do professor de língua materna. Finalmente, foi apresentada uma proposta de ação docente que permitisse contemplar aspectos da oralidade no ensino de língua, considerados relevantes pelos documentos oficiais e postulados teóricos que fundamentam o tratamento da língua(gem) na atualidade. O estudo esteve apoiado por teóricos da linguística contemporânea que se dedicam a investigação do trabalho com os gêneros textuais, orais e escritos, na sala de aula de língua materna, tais como Marcuschi (2003), Mollica (2011), Rojo (2010), Elias (2011), Bortoni-Ricardo (2009), Signorini (2001), Matencio (2001) e Schneuwly & Dolz (2001), dentre outros teóricos que ressaltam a importância do trabalho com a oralidade na aprendizagem escolar. Dessa forma, a pesquisa se inscreve no rol dos estudos qualitativos realizados em Programas de Pós-Graduação em Formação de Professores de âmbito nacional, se fundamenta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCN, 1998), os quais apresentam uma atenção voltada para as práticas da oralidade no Ensino Fundamental, pouco exploradas pelo fazer docente e livros didáticos de língua portuguesa, conforme demonstra o estudo em foco, e aponta para a perspectiva de que é possível desenvolver uma metodologia que contemple a sistematização dos gêneros orais formais nas aulas de língua materna.

**Palavras-chave:** Oralidade. Ensino de língua. Gêneros orais formais.

## **ABSTRACT**

It is a fact that the school seems to ignore the importance of developing a work outlined in the actual social practices of individuals, despite the efforts of government programs to promote significant improvements to the process of teaching and learning the mother tongue. In this sense, the work aims to discuss the space of orality in the Portuguese language classes and enable an intervention proposal based on work with oral genres, focusing on student speech, comprising the oral language as interactive practice / information. For the development of research, it was investigated the teacher's pedagogic practice in their teaching action on the elementary school in Municipal Elementary School Nossa Senhora do Rosario- Pombal - PB, and the adoption of questionnaires and interviews (semi-structured) which allowed us to ask the teacher about their training and classroom practices, the answers possibility to observe oral concepts, language and adopted language to later propose a reflection on the relevance of the work with the oral genres in school. Also there was the treatment of oral genres by textbooks mother tongue, adopted by the field school research, paying attention to the theoretical perspectives that guide this material to support the development of pedagogical practices of the teacher of mother tongue. Finally, teaching action proposal was presented that would allow one to contemplate aspects of orality in language teaching, deemed relevant by official documents and theoretical postulates underlying the treatment of tongue (gem) today. The study was supported by theorists of contemporary linguistics engaged in research work with the textual genres, oral and written, in the classroom of mother tongue, such as Marcuschi (2003), Mollica (2011), Rojo (2010), Elias (2011), Bortoni-Ricardo (2009), Signorini (2001), Matencio (2001) and Dolz & Schneuwly (2001), among other authors who stress the importance of working with orality in school learning. Thus, the research fits the role of qualitative studies in the Graduate Programs nationwide Teacher Training, is based on the National Curriculum Parameters (BRAZIL, NCP, 1998), which present a focused attention to the practical orality in elementary school, little explored by making teaching and textbooks of the Portuguese language, as shown in the study focus, and points to the view that it is possible to develop a methodology that addresses the systematization of the formal oral genres in mother tongue classes .

**Keywords:** Orality. Language teaching. Formal oral genres.

## **LISTA DE SIGLAS**

UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
LDP	Livro Didático de Português
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
LD	Livro Didático
PMC	Proposta de Matriz Curricular
RCEM	Referenciais Curriculares para o Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
AEE	Atendimento Educacional Especializado
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
PMC	Proposta de Matriz Curricular
SEDUC	Secretaria de Educação
LP	Língua Portuguesa
SD	Sequência Didática



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b>	Recorte do livro Português: linguagens.....	38
<b>Figura 2:</b>	Recorte do livro Jornadas.port.....	40
<b>Figura 3:</b>	Recorte do livro Perspectiva.....	41
<b>Figura 4:</b>	Recorte do livro Português: linguagens.....	43
<b>Figura 5:</b>	Foto da pesquisadora com a equipe diretiva e pedagógica.....	49
<b>Figura 6:</b>	Foto com os professores de LP.....	50
<b>Figura 7:</b>	Alunos colaboradores em sala de aula.....	50
<b>Figura 8:</b>	Imagem sobre preconceito e discriminação.....	86
<b>Figura 09:</b>	Cartaz produzido pelos alunos.....	88
<b>Figura 10:</b>	Momento do debate.....	89
<b>Figura 11:</b>	Alunos pesquisando no dicionário.....	92
<b>Figura 12:</b>	Momento de pesquisa na biblioteca.....	94
<b>Figura 13:</b>	Ensaio para a produção final.....	94
<b>Figura 14:</b>	Apresentação do Seminário.....	96

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	– Dicotomias provenientes da relação fala x escrita.....	35
<b>Quadro 2</b>	– Coleções analisadas – do 6º ao 9º Ano.....	36
<b>Quadro 3</b>	– Propostas de trabalho com a oralidade por coleção.....	37
<b>Quadro 4</b>	– Normas para transcrição.....	69
<b>Quadro 5</b>	– Gênero debate.....	83
<b>Quadro 6</b>	– Gênero seminário.....	84
<b>Quadro 7</b>	– Vídeos trabalhados.....	93

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
------------------------	-----------

### CAPÍTULO I

<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>19</b>
1.1 POR UMA PEDAGOGIA DO ORAL NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA.....	19
1.2 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM NUMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA.....	23
1.3 A AULA DE LÍNGUA MATERNA.....	26
1.4 O LUGAR DA ORALIDADE NA ESCOLA.....	29
1.4.1 O tratamento da oralidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	31
1.4.2 Gêneros orais em livros didáticos de língua portuguesa.....	33

### CAPÍTULO II

<b>2 METODOLOGIA.....</b>	<b>45</b>
2.1 CIÊNCIA E EDUCAÇÃO: SABERES INSTITUÍDOS.....	45
2.2 PESQUISA QUALITATIVA E PRODUÇÃO DE SABERES NA ESCOLA.....	46
2.3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	48
2.3.1 Escola Campo de Pesquisa.....	51
2.3.2 Os sujeitos pesquisados.....	52
2.3.3 Instrumentos de coleta de dados.....	53

### CAPÍTULO III

<b>3 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS.....</b>	<b>54</b>
3.1 AS RESPOSTAS DOS PROFESSORES AO QUESTIONÁRIO.....	54
3.2 A FALA DO ALUNO E AS REAÇÕES DO PROFESSOR.....	62
3.3 O TRATAMENTO DOS GÊNEROS ORAIS NO PLANEJAMENTO DO PROFESSOR.....	68
<b>3.3.1 Entre o dito e o prescrito: o que dizem os professores sobre a PMC.....</b>	<b>70</b>

### CAPÍTULO IV

<b>4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: GÊNERO PROFISSIONAL E FAZER DOCENTE....</b>	<b>77</b>
4.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	77
<b>4.1.1 Os gêneros textuais e o ensino de língua portuguesa.....</b>	<b>80</b>
4.2 PLANO DE AÇÃO DOCENTE: ÊNFASE AO ENSINO DOS GÊNEROS ORAIS FORMAIS.....	81
<b>4.2.1 Percurso metodológico de elaboração da sequência didática.....</b>	<b>82</b>
<b>4.2.2 Sequência didática 1: O gênero <i>Debate</i> e a resignificação da oralidade no contexto escolar.....</b>	<b>85</b>
4.2.2.1 Percurso para realização do gênero debate.....	85
<b>4.2.3 Sequência didática 2: O gênero <i>Seminário</i> e o ensino sistemático da linguagem oral.....</b>	<b>90</b>
4.2.3.1 Percurso metodológico para desenvolvimento do seminário.....	91
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	 <b>98</b>
 <b>REFERÊNCIAS.....</b>	 <b>100</b>

## INTRODUÇÃO

Essencialmente interativo, o homem se desenvolve pela linguagem através das relações que estabelece com seus interlocutores. Sendo assim, a linguagem funciona como elemento indispensável para a constituição dos sujeitos, uma vez que todas as ações humanas, nos mais diferentes contextos sociais, efetivam-se por meio da linguagem oral e/ou escrita.

A linguagem é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, e dela o homem se utiliza para construir seu discurso. Relação que se estabelece pelo fio condutor da interação social, em que o Outro se impõe *persona* imanente. Para Bakhtin/Voloshinov (1995, p. 113),

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor.

Vê-se a linguagem essencialmente como “interação verbal” em que as relações se efetivam a partir de situações dialógicas e sociais dos sujeitos. A palavra, nesse sentido, funciona como um fio condutor entre os anseios individuais e coletivos, estabelecendo entre os sujeitos uma teia comunicativa que se efetiva por meio das interações e se adéqua aos diferentes contextos sociais, na medida em que os *corpus* orais e/ou escritos são arquitetados.

Considerando o exposto, a escola precisa refletir acerca de seu papel e sua função social, reorientando as práticas pedagógicas arraigadas ao ensino estruturalista da língua, que furta do aluno a possibilidade de se desenvolver como sujeito interativo, usuário da palavra dita nos mais diferentes contextos de sua cotidianidade. É preciso assumir uma postura que contemple não apenas a modalidade escrita da língua, mas que desenvolva uma prática que disponha de estratégias que possibilitem ao aluno compreender e produzir textos de acordo com a demanda social, comprovando a sua aptidão linguística a partir do reconhecimento da fala como elemento de interação, constituinte de um processo dinâmico, capaz de realizar ações, de agir e atuar sobre e com o outro.

Nessa perspectiva, o objeto essencial do ensino deve ser a condição humana, desenvolvendo conhecimentos, capacidades e potencialidades para o exercício consciente e crítico da cidadania. Desse modo, a educação precisa modificar seus objetivos e práticas pedagógicas em face do acelerado avanço tecnológico, em que o conhecimento técnico-científico, de saberes prontos e acabados, cede lugar ao conhecimento de caráter epistemológico, que possibilita aos sujeitos, envolvidos no processo de ensino e

aprendizagem, desenvolver suas potencialidades a partir das interações que estabelecem com o outro, mediados pela linguagem e pelos símbolos culturais em situações reais do espaço social.

Especificamente nas aulas de língua materna, essa ressignificação precisa partir de uma metodologia fundamentada no trabalho com os gêneros orais, cuja aplicabilidade em sala de aula contribui para o desenvolvimento tanto da oralidade quanto da escrita. Para Bakhtin/Voloshinov (1995), todos os campos da atividade humana, por mais variados que sejam, estão relacionados à utilização da língua, seja de maneira oral ou escrita, o que ressalta a importância da didatização dos gêneros orais formais, considerando a sua relação direta com a vida das pessoas, caracterizando-se, assim, como uma prática social dos indivíduos. Fazer uso da modalidade oral é uma reafirmação da confiança do sujeito em sua capacidade crítico-discursiva, que se conquista em espaços que estimulam a manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é, enfim, em ambientes que auxiliam no processo de construção da identidade.

Considerando o exposto, este trabalho tem como objetivo discutir o espaço da oralidade nas aulas de língua materna na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário, em Pombal – PB, e viabilizar uma proposta de intervenção fundamentada no trabalho com os gêneros textuais orais, com foco na fala do aluno, uma vez que se entende que a linguagem oral vai além da possibilidade de transmitir informação de um emissor a um receptor, “a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (GERALDI, 2002, p. 41). Assim, pode-se afirmar que a linguagem, em sua especificidade oral, permite ao aluno desenvolver competências que o torne capaz de atuar socialmente pela palavra nas mais diferentes situações de comunicação e interação, considerando o fato de que, em nossa cotidianidade, a fala se faz muito mais presente do que a escrita, o que não significa dizer que uma se sobrepõe à outra.

Nesse sentido, antes de se desenvolver uma proposta que contemple a fala do aluno como instrumento de ressignificação da aprendizagem é necessário questionar acerca do trabalho com a oralidade nas aulas de língua materna, considerando as inquietações da pesquisadora como professora de língua portuguesa na escola campo de pesquisa, e que já percebia no trabalho do professor uma ênfase na modalidade escrita em detrimento da oralidade.

Sobre essa questão, Crescitelli & Reis (2011, p. 32) afirmam que “o ensino de língua deve valorizar a produção e a análise do texto oral, tanto quanto a do escrito, de diversas perspectivas teóricas”. Desse modo, dirigiram nosso estudo as seguintes questões: Quais têm sido as concepções de linguagem repassadas ao aluno pela escola e pelo professor de língua materna? É permitido ao aluno falar e interagir durante as aulas, tomando consciência de que a fala deve ser sistematizada, considerando as situações formais de uso? Durante as aulas, o aluno toma conhecimento, de fato, dos gêneros textuais orais e o uso nas situações de interação social?

Partimos da assertiva de que é imprescindível uma ênfase aos gêneros orais, fazendo o aluno perceber a importância da fala nas situações de interação social, uma vez que a fala é responsável por inúmeros processos constitutivos das práticas sociais que não aparecem na língua escrita.

Para responder a esses questionamentos, faz-se necessário elencar os objetivos específicos que nortearam a pesquisa: Conhecer as concepções de linguagem adotadas pela escola e mais especificamente pelo professor de língua materna; Investigar o tratamento dado, pelo professor ao trabalho com os gêneros textuais orais nas aulas de língua materna; Desenvolver uma proposta metodológica para se trabalhar os gêneros textuais orais formais, possibilitando ao aluno tomar conhecimento de que a fala não se restringe a situações informais/espontâneas na cotidianidade.

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa, do tipo etnográfica em educação, atende aos interesses dos programas de formação de professores, e assume o papel de desenvolvimento da ação profissional a ser empreendida pelo professor de língua, considerando que não se trata de mera observação ou constatação do senso comum, mas de um trabalho de percepção de uma situação em que estão envolvidos sujeitos que podem apresentar diferentes reações de acordo com o contexto de uso. Assim sendo, trata-se de um trabalho cuja proposta é problematizar uma situação que possibilite à escola refletir sobre as práticas sociais da linguagem, compreendendo seu funcionamento e trabalhando-a de forma adequada.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), “não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes”. Desse modo, a pesquisa qualitativa possibilita que o professor revise a sua prática e/ou a prática realizada no seu contexto de trabalho, uma vez que o trabalho de investigação não nasce num espaço desconhecido, mas se constitui num olhar novo sobre um lugar já visitado, a partir de uma interpretação que se apresenta como um objeto a ser investigado.

Ainda de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 49), “O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam”. Corroborando com esse pensamento, Severino (2007, p. 112) afirma que “Esta é a razão de se falar, na contemporaneidade, de um pluralismo epistemológico, ou seja, há varias possibilidades de se entender a relação sujeito/objeto, quando da experiência do conhecimento, configurando-se várias perspectivas epistemológicas.” Daí a importância do professor pesquisador posicionar-se criticamente e dialeticamente a respeito dos possíveis problemas que dificultam o desenvolvimento pleno do trabalho realizado em sala de aula. É essa postura que vai definir a construção do objeto, a metodologia mais adequada para a interpretação da situação investigada e, sobretudo, os instrumentos a serem utilizados e que definirão as possibilidades de refazer o caminho e, desse modo, defender com mais segurança os resultados alcançados.

Em relação aos instrumentos de coleta de dados, foram utilizados: o questionário; a entrevista semiestruturada; e a observação direta das aulas de Língua Portuguesa em turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos), na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário, em Pombal – PB. Os sujeitos da pesquisa constituem um universo de aproximadamente 100 colaboradores, sendo constituído por alunos com idade compreendida entre 12 e 14 anos, e as professoras das turmas pesquisadas.

Foi enfatizado aos participantes da pesquisa, mais especificamente aos professores, que todo o material resultante dessa investigação poderia contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com vistas à construção de sujeitos reflexivos e críticos, capazes de atuarem socialmente pela palavra/fala, bem como colaborar sobremaneira no desenvolvimento da competência linguística dos sujeitos envolvidos, possibilitando ao professor revisitar suas concepções de ensino e práticas pedagógicas vigentes e, assim, redirecionar o seu fazer pedagógico, considerando a importância dos gêneros orais como instrumento de acesso para que o aluno tenha condição de ampliar seus conhecimentos sobre a língua, compreendendo seu funcionamento e usando-a de forma eficiente.

Nessa perspectiva, todos os dados pesquisados foram analisados à luz das concepções de teóricos da linguística contemporânea, tais como Marcuschi (2003), Mollica (2011), Rojo (2010), Bortoni-Ricardo (2009), Signorini (2001), Matencio (2001) e Schneuwly & Dolz (2001), dentre outros teóricos que ressaltam a importância do trabalho com a oralidade na aprendizagem escolar. Esperava-se compreender como se efetivam as interações dialógicas



professor x aluno no tratamento com os gêneros orais em âmbito escolar, e a implicação desse processo no ensino-aprendizagem dos falantes da língua.

O texto resultante desse estudo foi estruturado em capítulos. No **primeiro capítulo**, buscou-se estabelecer uma revisão na literatura que se preocupa em discutir as concepções de oralidade e a importância dessa modalidade ser enfatizada nas aulas de língua materna, para que melhor se pudesse estabelecer um diálogo entre as teorias e as práticas observadas.

Feito o levantamento bibliográfico, o **segundo capítulo** se dedicou a traçar todo o percurso metodológico adotado pela pesquisadora, destacando a relevância do conhecimento científico, apresentando o espaço e os sujeitos pesquisados, bem como os caminhos percorridos para a efetivação desse estudo.

No **terceiro capítulo**, procura-se identificar as concepções de linguagem e oralidade adotadas pelo professor de língua materna, da escola campo de pesquisa, a partir da análise dos dados obtidos através do questionário, da observação em sala de aula e do Plano de Curso do professor.

Finalmente, dadas às abordagens dos capítulos um, dois e três, tornou-se possível, no **quarto capítulo**, estabelecer uma proposta de intervenção a partir da discussão sobre a importância do trabalho com os gêneros orais. Neste capítulo, considerou-se a relevância dessa modalidade ser enfatizada pela escola, mesmo sendo algo inerente à condição humana. Nesta perspectiva, apresentou-se uma seleção de gêneros orais formais que devem ser considerados no tratamento didático do professor, uma vez que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCN, 1998), as situações didáticas devem possibilitar ações para que os alunos utilizem a linguagem nos mais diferentes contextos de uso.

## CAPÍTULO I

### 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para melhor fundamentar o nosso estudo, a partir do estabelecimento de um diálogo entre as teorias e as práticas observadas, este capítulo tem o objetivo de instituir um percurso teórico quanto às concepções de oralidade e a importância dessa modalidade ser enfatizada na escola.

Para tanto, inicialmente, defende-se uma proposta de ensino pautada no uso dos gêneros orais formais, bem como se apresenta uma concepção de linguagem numa perspectiva sociointeracionista. Essa dinâmica possibilita que se revise o espaço da sala de aula, a partir das teorias apresentadas, da análise dos documentos oficiais e do livro didático, o que permitirá, posteriormente, analisar os dados colhidos durante o desenvolvimento da pesquisa.

#### 1.1 POR UMA PEDAGOGIA DO ORAL NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA

A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia (MARCUSCHI, 2005, p. 36).

Considerando-se que o ensino de língua portuguesa tem sido objeto de discussão entre especialistas e outros profissionais preocupados em atribuir um novo sentido às práticas de sala de aula, compreende-se a real necessidade de um redirecionamento e um melhor encaminhamento do fazer docente nas aulas de língua materna, com vistas à inserção de metodologias que valorizem as mais diferentes formas de interação dos sujeitos.

É recorrente um ensino marcado pelo silenciamento com ênfase à modalidade escrita da língua, relegando à oralidade um lugar de desprestígio social, restrito a tímidas ocorrências de leitura em voz alta ou discussão de textos com fim na produção escrita.

Também é comum a ideia, com respaldo em correntes estruturalistas da língua, de que desenvolver a oralidade e possibilitar situações de interação social não é competência da escola, partindo do pressuposto de que essa habilidade é anterior a todas as outras formas de interação, uma vez que se constitui no seio da família, quando o sujeito ainda não tem algumas estruturas de fala definidas/constituídas. Entretanto, essa concepção relega o fato de que a oralidade não pode ser reduzida às situações de fala do cotidiano, representadas pela

conversa entre amigos e outros eventos próprios do dia a dia das cidades. Essa concepção não leva em conta o fato de que a oralidade contempla também gêneros formais: seminários, debates, discursos, conferências; entre outras situações que exigem do interlocutor o domínio da estrutura do gênero, obtido a partir do letramento escolar e pela mediação do professor.

Sobre esse aspecto, Dolz & Schneuwly (2004, p. 125) afirmam que “embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula, afirma-se frequentemente que ela não é ensinada a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas”. É preciso, pois, que a escola se ocupe de situações que permitam ao aluno vivências realistas, no que diz respeito ao tratamento dos usos da oralidade e da escrita. As práticas sociais vinculadas à fala do aluno e o acesso às diferentes modalidades linguísticas e aos usos que se faz delas devem ser experienciados pelos alunos na escola. Matencio (2001) defende que é através do trabalho desenvolvido pela escola que o aluno tem a possibilidade de refletir sobre os processos de funcionamento da linguagem, relacionando-os ao uso efetivo que ele faz da língua e respaldado em suas concepções de socialização.

Considerando o exposto, Dolz & Schneuwly (2004) afirmam ainda que é papel da escola ensinar ao aluno se apropriar da linguagem oral, em diferentes eventos interacionais, especialmente nos mais formais. Os teóricos apontam para a importância do trabalho fundamentado nos gêneros textuais, considerando que esses têm relação direta com os diferentes setores da atividade humana, a saber: trabalho, relações interpessoais, entre outras situações que exijam dos sujeitos o domínio de estruturas específicas. Corroboram com essa discussão o disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, quando das orientações para o trabalho didático com os conteúdos que devem ser priorizados pela escola:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso aos 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/PCN, 1998, p.67).

Ainda sobre o trabalho pautado na inserção dos gêneros textuais, Marcuschi (2003, p. 15) afirma que

O trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero.

Nesse sentido, o trabalho com os gêneros possibilita a interação entre o texto oral e o texto escrito, considerando que um pode servir de apoio ao outro, respeitando as especificidades de cada situação e de cada estrutura que lhes são peculiares, sem que para isso seja necessário supervalorizar a modalidade escrita em detrimento da oralidade.

Sobre as relações entre a oralidade e a escrita no ensino, Dolz & Schneuwly (2004, p. 139) afirmam que uma pesquisa realizada por De Pietro & Wirthner (1996) revela os seguintes aspectos:

O oral é principalmente trabalhado como percurso de passagem para aprendizagem da escrita;  
Os professores analisam o oral a partir da escrita;  
O oral está bastante presente em sala de aula, mas nas variantes e ‘normas’ escolares, a serviço da estrutura formal escrita da língua;  
A leitura em voz alta, isto é, a escrita oralizada, representa a atividade oral mais frequente na prática.

Assim, é possível que a inaptidão de alguns alunos, especialmente no ensino fundamental, em lidar com eventos que exijam o uso da oralidade, esteja relacionada à lacuna deixada pela escola, no que se refere ao trabalho com os gêneros orais formais, uma vez que se entende que já nessa fase o aluno precisa se cercar de conhecimentos que possibilitem a utilização do pensamento lógico e crítico, tornando-se, assim, sujeito de suas ações e autor das práticas sociais de linguagem e das situações reais de interação social.

Sendo a linguagem oral um instrumento multidimensional e a mais antiga modalidade linguística de interação, a sua inserção nos programas escolares é questão relevante, principalmente quando visa à construção e compreensão dos discursos produzidos por outros sujeitos e, conseqüentemente, a organização da fala, com vistas à competência comunicativa, uma vez que, de acordo com Antunes (2003, p. 110), “o que se deve pretender com uma programação de estudos do português, não importa o período em que acontece, é ampliar a competência do aluno para o exercício cada vez mais pleno, mais fluente e interessante da fala e da escrita”. Não se trata de uma adoção ao tratamento dicotomizado, ou de superioridade, de uma modalidade de língua sobre a outra, mas de promover situações que preparem os sujeitos a atuarem com a palavra nos mais diferentes eventos de interação social.

Desse modo, faz-se necessário que a escola reflita sobre as práticas sociais da linguagem, compreendendo seu funcionamento e trabalhando-a de forma adequada. É crucial que se considere o desenvolvimento cognitivo dos alunos e as situações de interação social a que estarão submetidos, uma vez que “as situações didáticas têm como objetivo levar os

alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos” (BRASIL, PCN, 1998, p. 19).

De acordo com Mollica (2011, p. 11), “a escola é, segundo o imaginário coletivo, o meio mais almejado para promover a inclusão social”, desse modo, não se pode conceber a ideia de uma inclusão em sua totalidade com vistas à prioridade de uma modalidade, por ser considerada de prestígio social, em detrimento de outra, relegada à noção de “erro”, posta à margem dos estudos da linguagem e da interação, uma vez que

Do ponto de vista científico, todas as manifestações linguísticas são legítimas, desde que cumpridas as necessidades de intercomunicação. [...] Contudo, ao considerar-se a adequação dos usos aos inúmeros atos de fala e estilos exigidos por situações contextuais reais de interação linguística, os falantes devem se apropriar de forma consciente das potencialidades linguísticas para eliminar inadequações, restrições e não ficar adstritos a ‘espaços comunicativos’ limitados sob pena de serem condenados à imobilidade social (MOLLICA, 2011, p. 51).

Considerando o exposto, considera-se que para a escola se apropriar, efetivamente, de práticas que deem primazia ao trabalho com os gêneros orais, tomando a fala do aluno como objeto de instrumentalização de novos saberes, é importante que o professor de língua materna disponha de fundamentação teórica que lhe permita refletir sobre sua prática pedagógica, sobre as concepções de linguagem e, fundamentalmente, sobre os reais objetivos do ensino de língua materna na escola.

Entretanto, esse redimensionamento só será possível a partir de uma concepção de linguagem como processo interativo, em que os sentidos são construídos a partir das relações dialógicas estabelecidas com os interlocutores e o meio social no qual os sujeitos estão inseridos. Sobre essa concepção, Bakhtin/Voloshinov (1995, p.123) afirma que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Nesse sentido, torna-se fator preponderante considerar que essas ações só se efetivam a partir de vivências e usos da linguagem oral e escrita, portanto, “dizer que a fala não é coesiva e a escrita é coesiva, não tem grande sentido neste grau de genericidade, pois tudo depende de qual escrita ou fala estamos nos referindo” (SIGNORINI, 2001, p. 32). Daí a importância das práticas orais enfatizadas a partir do estabelecimento de situações que

favoreçam aos sujeitos aprendizes a condição de ampliar seus conhecimentos sobre a língua, compreendendo seu funcionamento e usando-a de forma eficiente.

## 1.2 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM NUMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA

A sociolinguística interacional se configura como uma corrente teórica que se preocupa em dialogar com diferentes vertentes teóricas, como a Linguística, a Sociologia, a Psicologia, entre outras, que tratam das relações entre a linguagem, a sociedade, a cultura e os processos cognitivos. Ganha espaço a partir da década de 1980, tendo como representante Gumperz, e se fundamenta sob a égide das relações interpessoais, possibilitando, assim, o estudo do uso da língua a partir das manifestações concretas da linguagem realizadas por indivíduos sociais, históricos e ideologicamente marcados. De acordo com Ribeiro & Garcez (2002, p.28), encontra-se “ancorada na pesquisa qualitativa empírica e interpretativa”, apresentando uma metodologia bastante refinada para a descrição dos fenômenos da interação humana (BORTONI-RICARDO, 2008).

Nessa perspectiva, os estudos sociointeracionais buscam investigar a forma como os sentidos são construídos nos atos de fala a partir das pistas de contextualização oriundas das atividades nas quais os participantes estão engajados, razão pela qual na sociolinguística interacional o contexto é uma forma de práxis interacionalmente constituída, é conhecimento e situação. Desse modo, Marcuschi (1991) afirma que o processo interacional torna-se parte da realidade social de todo indivíduo e que através desse processo ele adquire e partilha conhecimentos. Infere-se, assim, que são nessas relações que o homem desenvolve estratégias que possibilitam, além da aquisição de conhecimento, maior interação dialógica, através do uso da linguagem não verbal, que auxilia a linguagem verbal, expressando a natureza dos discursos produzidos, ou seja, “compartilhar os modos de fala faz parte do processo interativo de um grupo” (CAJAL, 2001, p. 130).

A Sociolinguística aplicada ao ensino reflete as variações no convívio social, suas alterações e as diferenciações de cada grupo, mas de forma objetiva, clara. Nessa perspectiva, a escola se configura como um espaço, onde os sujeitos interagem em diversas situações, fazendo uso da linguagem oral e/ou escrita, compreendendo o funcionamento da língua e usando-a com apropriação nos mais diferentes espaços sociais.

É dentro desse contexto, em um processo interacional, que os interlocutores trocam e constroem conhecimento, utilizando-se da linguagem como instrumento de manipulação do

real, objetivando, a partir da situação comunicativa, atender ao objetivo exposto por Marcuschi (1991, p.8)

[...] a vinculação da ação e interação social faz com que toda atividade de fala seja ligada à realização local, mas de uma forma complexa, uma vez que a contextualidade é reflexiva e o contexto de agora é, em princípio, o emulador do contexto seguinte.

Assim, no contexto das relações dialógicas, espera-se sempre a instauração de condições necessárias para que os interlocutores possam atender as expectativas dos interactantes, viabilizando a construção de sentidos, considerando o contexto social em que estão inseridos, conforme enfatiza Geraldi (1997, p. 6):

Os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como ‘produto’ deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. As interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo, na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. Também não são, em relação a estas condições, inocentes. São produtivas e históricas, e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos.

De acordo com Cajal (2001, p.127), a sala de aula se constitui mediante uma situação social em que atuam diferentes sujeitos com diferentes culturas e propósitos, o que reafirma o seu caráter híbrido, que “é construída, definida e redefinida a todo momento, revelando e estabelecendo contornos de uma interação em construção”. Nesse sentido, não é difícil perceber de que modo os sujeitos se constroem linguisticamente e socialmente a partir dos turnos de fala instituídos durante as aulas de língua materna, seja na interação aluno-aluno, no estabelecimento de uma relação eminentemente simétrica, que se dá entre sujeitos que se reconhecem e estabelecem entre si uma interação harmoniosa, seja na interação professor-aluno, marcada por uma relação assimétrica, marcada pela ausência de entrosamento entre os participantes.

Sobre esse aspecto, a palavra assume uma função simbólica, considerando as situações de uso em que é produzida, uma vez que, de acordo com Vygotsky (1998), a palavra fora do contexto de uso, sem significado, é um som vazio, que não faz parte da fala humana, daí se considerar que as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua

história social; constituem-se no produto do desenvolvimento, o que revela a importância das relações sociais na constituição dos sujeitos.

Sendo assim, a linguagem assume papel preponderante no ato interacional, pois é vista, de acordo com Pinheiro (2009, p. 34), como “um constante processo de interação mediado pelo diálogo”: linguagem e interação fazem parte do mesmo processo de comunicação humana.

Especificamente, no espaço da sala de aula, o professor precisa dispensar um olhar especial para os eventos de interação, a fim de compreender o efetivo uso da linguagem como processo de interação e concretização do pensamento. Nessa perspectiva, o aluno assume o lugar de sujeito ativo, protagonizando o processo de ensino e aprendizagem a partir das relações estabelecidas com o outro e com o objeto a ser aprendido e apreendido. Do mesmo modo, o docente assume relevante papel quando do estabelecimento de situações que possibilitem aos sujeitos a percepção da importância da linguagem como possibilidade de ação e interação com o outro e, conseqüentemente, de aquisição de novos conhecimentos.

Freitas (1994) afirma que Vygotsky percebe o homem como um sujeito social e histórico, produto das relações estabelecidas com o outro e com o meio em que está inserido por meio da linguagem. Nesse sentido, a aprendizagem tem início antes mesmo da vida escolar, uma vez que as relações sociais, históricas e culturais são estabelecidas ao longo do nascimento social do homem, seja através da palavra falada, produzida ou representada. Para Vygotsky (1982), o sujeito é ativo, ele age sobre o meio. Para ele, não há a “natureza humana”, a “essência humana”. Somos primeiro sociais e depois nos individualizamos.

Ao descrever a teoria Vygotskyana, Rego (2002, p. 98), considerando a condição social e interacional do homem mediada pela linguagem, destaca que:

Em síntese, nessa abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem.

Bakhtin/Voloshinov (1995) reafirma esse pensamento ao considerar que o homem se constitui a partir do outro, o que destaca o valor dos enunciados nas diferentes formas de interação que estabelece com o meio, com outros sujeitos ou com outros enunciados. Nessa perspectiva, a língua pode ser vista como um fenômeno social, indissociável do fluxo da comunicação verbal, e a linguagem, portanto, um mundo em movimento e em constante



transformação, cujos significados se constituem a partir das formas assumidas pelas mais diferentes situações reais em que se posicionam os sujeitos social e historicamente localizados. Assim, “Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social imediata” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1995, p. 112).

Desse modo, a linguagem assume contornos variados, pois ao tempo em que viabiliza o processo de interação verbal entre diferentes sujeitos de diferentes esferas sociais opera como instrumento de poder ao possibilitar ao sujeito o controle dos argumentos numa situação comunicativa.

Dentro desse contexto teórico metodológico, é preciso entender a língua/linguagem como uma entidade social, por meio da qual as informações são veiculadas e as interações estabelecidas. Assim, os sujeitos se constroem social, cultural e historicamente a partir das interações com o outro e o contexto social do qual fazem parte. Os usuários da linguagem são, portanto, sociais porque a língua conserva traços e marcas que contém forte teor histórico.

Nessa perspectiva, a escola se configura como instituição de ensino com ideologias próprias, operando na formação e informação do cidadão. Diante disso, pensar no papel social da escola significa promover ao aluno a condição de ampliar seus conhecimentos sobre a língua, compreendendo seu funcionamento e usando-a de forma eficiente em práticas sociais legitimadas fora da escola. Mediante o exposto, é fator preponderante refletir sobre as práticas sociais da linguagem, dispensando uma ênfase especial às situações que possibilitem ao aluno refletir sobre os processos de funcionamento da linguagem, relacionando-os ao uso que ele faz da língua e respaldando suas concepções de socialização e cidadania.

Pode-se dizer, assim, que os enunciados construídos a partir da interação verbal entre os sujeitos no contexto escolar e extraescolar exprimem e realimentam a posição ideológica do cotidiano dos sujeitos no momento em que a interação se efetiva, seja através de ações, gestos ou palavras, refletindo na cristalização dos sistemas ideológicos.

### 1.3 A AULA DE LÍNGUA MATERNA

Considerando-se a complexidade apresentada no ensino de língua portuguesa na escola e os problemas de aprendizagem apontados por indicadores educacionais, compreende-se a real necessidade de um redirecionamento da prática e um melhor encaminhamento do fazer docente nas aulas de língua materna. Nessa perspectiva, entende-se que é papel do professor primar por sua formação, no sentido de se atualizar e priorizar o desenvolvimento

da competência discursiva dos usuários da língua, concebendo a linguagem como uma forma de interação e o texto, um indicador de sentido completo para essas interações (TRAVAGLIA, 2009). Essa atitude revela uma ampla dimensão em que o funcionamento discursivo dos elementos da língua chega a aportar na própria necessidade comunicativa revelada em seus usos sociais.

Sobre o exposto, esse redimensionamento só será possível a partir de uma compreensão da linguagem como processo interativo, em que os sentidos são construídos a partir das relações dialógicas estabelecidas com os interlocutores e o meio social no qual os sujeitos estão inseridos.

Desse modo, é preciso que o professor tenha definida a concepção de homem como ser sociável que, por esta razão, precisa estabelecer relações com os outros e com o meio social no qual se insere, e que atua mediante o uso da linguagem oral e/ou escrita. Bakhtin/Medvedev (2000) considera que o homem fora de suas interações sociais não tem existência alguma, necessita estabelecer relações com os outros para ser reconhecido como um ser histórico e social.

Daí a necessidade das práticas de linguagem serem enfatizadas a partir do estabelecimento de situações que favoreçam aos sujeitos aprendizes a condição de ampliar seus conhecimentos sobre a língua, compreendendo seu funcionamento e usando-a de forma eficiente. Sobre essa questão, Kleiman (1992, p.3) propõe a existência das práticas de letramento, oriundas da intimidade dos falantes com os usos, funções e organização da escrita, que irão refletir na oralidade desses sujeitos, em que seriam aplicadas “as estratégias discursivas do falante para se referir a objetos e eventos não diretamente acessíveis através dos sentidos e para organizar a sua fala”.

Ainda sobre esse aspecto, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, Brasil/PCN (1998, p.22) destacam que

O objetivo de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem na sala de aula situações de outros espaços que não o escolar; [...] saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunciam, assumindo características bastante específicas em função de sua funcionalidade: o ensino.

Desse modo, o ensino de língua precisa desenvolver ações com vistas a formar, preparar, socializar a cultura e instrumentalizar mecanismos que viabilizem a execução de

atividades democráticas de acesso aos bens culturais e procedimentos de ação, reflexão e compreensão linguística de cada sujeito implicado no processo de ensino e aprendizagem. À luz dessa perspectiva, é pertinente ressaltar que a língua não se esgota na compreensão de sua estrutura, mas remete à exterioridade, e assim “Não deve ser tomada como um sistema fechado e imutável, mas como um processo dinâmico de interação, em que interlocutores atuam discursivamente sobre o outro” (PARAÍBA, RCEM-PB, 2006, p. 22).

É imprescindível que seja dada uma ênfase especial ao trabalho com os gêneros orais, uma vez que são responsáveis por inúmeros processos de constituição que não aparecem na língua escrita. O professor de língua materna precisa se ocupar de situações que permitam ao aluno vivências mais realistas. As práticas sociais vinculadas à leitura e o acesso às diferentes modalidades linguísticas e aos usos que se faz delas devem ser experienciados pelos alunos na escola. Precisa construir para si uma identidade própria, em que alie teoria e prática, numa constante “ação-reflexão-ação” (BRASIL, PCN, 1998) sobre o objeto a ser aprendido e apreendido.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCN, 1998, p. 22)

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem.

Esse redimensionamento do fazer docente do professor de língua materna pode promover situações que propiciem aos sujeitos aprendizes a construção de seus próprios saberes linguísticos, conhecendo na prática a investigação e teorização sobre os fatos da língua e da linguagem em movimento, uma vez que “[...] a maneira como o professor concebe a natureza fundamental da língua altera em muito como se estrutura o trabalho com a língua/linguagem em termos de ensino” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21). Leite (2007, p. 55) corrobora com essa ideia ao afirmar que “nenhuma técnica será eficiente, se, entre aluno e professor, não houver adequado entrosamento linguístico, a partir da qual a interação entre os interlocutores se realiza”. É preciso que aluno e professor dominem a mesma concepção de linguagem, possibilitando que os saberes linguísticos se deem de forma harmoniosa.

Esse paradigma supõe que o professor seja preparado para as mudanças propostas e que as compreenda, crítica e teoricamente. Entretanto, em uma revisão na literatura sobre o desenvolvimento de projetos de pesquisa calcados na prática de ensino de língua materna,

constatamos que, seja pela ausência do conteúdo na formação inicial, seja pela qualidade dos cursos de formação continuada e dos materiais usados para tal fim, ainda não se tem efetivada em sala de aula uma metodologia de ensino na perspectiva aludida anteriormente, em que se fundamenta o trabalho com os gêneros textuais com vistas ao processo interacional da linguagem. Ainda se mantém viva uma metodologia pautada numa visão estruturalista da língua com primazia a “construção” de formas fixas, prontas e definidas.

Sobre esse aspecto, considerando o interesse no trabalho com os gêneros orais em sala de aula, discute-se, a seguir, o espaço ocupado pela modalidade oral na escola que, apesar de se constituir como uma prática muito mais frequente na vida das pessoas, ainda não é contemplada de modo a atender a importância que possui no ato interacional e na consequente constituição dos sujeitos.

#### 1.4 O LUGAR DA ORALIDADE NA ESCOLA

Muito se discute acerca das práticas pedagógicas nas aulas de língua materna. Estudos revelam uma quase impotência do profissional de ensino em atribuir eficácia ao que se propõe o ensino de língua. É consenso, na escola e nos documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que as ações propostas precisam desenvolver no aluno competências linguísticas que o tornem um sujeito socialmente capaz de atuar frente aos eventos diversos de sua cotidianidade. Entretanto, não é difícil perceber a ênfase dada ao trabalho com a escrita em detrimento da oralidade, desprezando o fato de que

A língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida, a organização da sociedade. Isso porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais. Não se trata de um espelhamento, mas de uma funcionalidade em geral mais visível na fala (MARCUSCHI, 2005, p. 35).

Neste sentido, pode-se dizer que a fala se apresenta como um elemento com fins interativos: gera significados e compartilha saberes entre os sujeitos de um mesmo contexto social e/ou de diferentes esferas comunicativas/interativas.

Assim, desenvolver um trabalho tomando a fala como fator de aprendizagem, a partir da interação com o outro, representa muito mais do que analisar um conjunto de sons articulados; representa negociar valores e diferentes modos de interpretar situações propostas, considerando que a fala se constitui como um importante aporte interacional do qual emanam as demais possibilidades de interação com outros sujeitos e o meio social.

Sobre esse aspecto, Antunes (2003) chama a atenção para o fato de que para possibilitar o desenvolvimento da capacidade de expressão oral dos sujeitos, é preciso ter consciência da importância dessa prática enquanto caráter interacional que se dá entre, pelo menos, dois interlocutores, em torno de um sentido específico e uma intenção determinada, o que permite que a fala deixe de ser um mecanismo meramente espontaneísta, descuidada, e passe a assumir um caráter convencional, de acordo com as situações propostas e os eventos de interação estabelecidos.

Sobre esse aspecto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCN, 1998, p. 67) estabelecem que

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acessos 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.

A partir dessas orientações e considerando a fala elemento preponderante na constituição dos sujeitos e no estabelecimento de competências que o permitam conhecer, reconhecer e fazer usos dos diferentes gêneros orais nas diferentes situações de sua cotidianidade, isto é, um contexto de uso muito mais real do que o escolar, não se pode relegar a segundo plano o trabalho com a oralidade: “o estudo da oralidade merece ocorrer paralelamente ao da escrita, em razão do *continuum* e não de um fenômeno com diferenças estanques” (FÁVERO, *et al*, 2011, p. 14) (GRIFO DO AUTOR).

Para imprimir, com eficácia, esse tratamento da oralidade no ensino de língua materna, o professor precisa rever e avaliar suas concepções, objetivos, procedimentos e resultados do seu fazer docente, considerando a importância de se desenvolver um trabalho com o intuito de ampliar a competência comunicativa dos alunos frente aos mais diferentes espaços em que se faça necessário o uso da palavra dita.

Diante do exposto, consideramos pertinente investigar as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/PCN, 1998) para o ensino da oralidade, bem como as propostas presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP), no que diz respeito ao tratamento dessa modalidade, considerando a relevância desses dois suportes no espaço escolar e no planejamento das situações didático-pedagógicas pelo professor.

### 1.4.1 O tratamento da oralidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Publicados há pouco mais de uma década (1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais têm como objetivo primordial sistematizar referências para o ensino em âmbito nacional, nas diferentes áreas, respeitando as especificidades regionais. Ancorado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/96), tem como elemento mobilizador o desenvolvimento da cidadania, tônica expressa pelo então ministro da educação, na carta de abertura aos professores: “O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos” (BRASIL, PCN, 1998, p.5).

Considerando o relevante papel das interações sociais e dialógicas no processo de ensino e aprendizagem, Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCN, 1998) destacam a importância de se desenvolver um trabalho pautado no uso da linguagem, nas diferentes instâncias, viabilizando o domínio ativo do discurso nas mais diferentes esferas de comunicação, de modo a ampliar as possibilidades de inserção e participação social do indivíduo no exercício da cidadania.

É com vistas ao trabalho com a língua como objeto de ensino que, no documento em análise, os conteúdos de Língua Portuguesa estão organizados sob dois enfoques: (1) O uso da língua oral e escrita, em que os gêneros da oralidade se articulam na prática de escuta e na produção de textos orais; (2) A reflexão sobre a língua e a linguagem, que prevê a prática de análise linguística.

Nesse sentido, a escola se configura como um espaço capaz de promover situações didáticas que oportunizem ao aluno

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, PCN, 1998, p. 32).

Considerando o exposto, a possibilidade de adequação às variadas situações de interação possibilita aos sujeitos condições favoráveis à ampliação de domínio da linguagem e as capacidades de leitura e compreensão nos mais diversos âmbitos sociais, requisito indispensável para uma efetiva participação como sujeito ativo, crítico.

Quanto aos princípios organizadores dos conteúdos de ensino em língua portuguesa, o documento deixa claro que devem ser selecionados conforme a possibilidade de apropriação, por parte do sujeito, que deverá transformá-los “em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediado pela interação com o outro” (BRASIL, PCN, 1998, p. 33). Daí a relevância de se proceder a uma abordagem que possibilite ênfase à fala dos sujeitos, com o intuito de refletir e ampliar a competência comunicativa de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com os estágios sucessivos de uso da linguagem, “pois é na prática de reflexão sobre a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação” (BRASIL, PCN, 1998, p. 34).

Por outro lado, o documento alerta sobre o equívoco cometido pela escola que relega o espaço da oralidade à discussão de temas abordados em textos que, na maioria das vezes, têm como fim a realização de um exercício escrito. Não significa dizer que essas situações dialogais não sejam importantes, uma vez que aproximam os pares e possibilita a troca de informações, negociação de sentidos, confronto de opiniões. Porém, se o que se busca é o amplo desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos sujeitos no exercício da cidadania é preciso que sejam dados subsídios ao aluno de modo que ele perceba as diferentes exigências do uso do gênero oral e a necessidade de adequação aos diferentes espaços e diferentes gêneros que exijam o uso da oralidade, de modo formal ou informal. Nesse sentido, Lima & Beserra (2012, p. 60) afirmam que “formalidade e informalidade não podem ser dadas como características de uma ou de outra modalidade linguística, mas são, antes, exigências das condições de produção dos diversos gêneros de textos, produzidos sempre em situações específicas”. Diante disso, “cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem do oral no planejamento e realização de apresentações públicas” (BRASIL, 1998, p. 25). Sobre essa questão, destaca-se que para a efetivação desse princípio se faz necessário criar condições e estratégias que favoreçam a transposição de gêneros que ultrapassam os muros da escola, praticados socialmente, procurando dar ênfase à sua funcionalidade, muito mais do que ao aspecto estrutural.

Como se vê, o documento que norteia o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental é profícuo quanto às orientações sobre a importância de um trabalho pautado no uso dos gêneros textuais orais, com ênfase na fala do aluno; entretanto, ainda não faz parte da cotidianidade da escola e do professor de língua materna a inserção da fala do aluno como gênero oral capaz de promover a autonomia dos sujeitos, apesar do senso comum de que

A fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita. Crucial neste caso é que não se trata de uma contradição, mas de uma **postura** (MARCUSCHI, 1997, p. 39). (GRIFO DO AUTOR)

Sobre o exposto, pode-se afirmar que os Parâmetros Curriculares Nacionais se apresentam como um suporte capaz de subsidiar as ações empreendidas pela escola e pelo professor de língua materna, entretanto, ainda figuram como “objeto de decoração” nos espaços destinados ao planejamento das ações pedagógicas, quando deveriam funcionar como centro das discussões, no que concerne as possibilidades de efetivação do trabalho com os gêneros orais e consequente desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, destacamos a necessidade de uma retomada de “postura” no que diz respeito ao tratamento e ao ensino de língua portuguesa, com análise cuidadosa dos documentos oficiais, atentando, principalmente, para a necessidade de se empreender um trabalho que atenda às demandas sociais a que os sujeitos envolvidos nesse processo estarão submetidos. Igualmente necessário é compreender a eficácia de um trabalho que dê primazia aos estudos da língua/linguagem como elemento fundamental para a participação social efetiva dos sujeitos.

Entendemos ser importante revisitar as posições assumidas quando da escolha do livro didático, partindo do princípio de que pensar num livro didático que atenda às reais necessidades do sujeito aluno é analisar criticamente as propostas apresentadas em cada material que, geralmente, são carregadas de intenções, muito mais comerciais do que pedagógicas, uma vez que sua origem está, historicamente, relacionada ao “poder instituído” (BITENCOURT, 2008). No caso específico do livro didático de língua portuguesa, é preciso entender quais as concepções de linguagem adotadas para, a partir daí, perceber o tratamento dispensado aos diferentes eventos de ação e interação, e as modalidades da língua contempladas, abordagem que será contemplada no tópico seguinte.

#### **1.4.2 Gêneros orais em livros didáticos de língua portuguesa**

Consideramos em nosso estudo a importância de a oralidade ser enfatizada na escola, uma vez que os documentos oficiais (BRASIL, PCN, 1998, p.25), que regulamentam o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental, afirmam que “cabe à escola ensinar o aluno a



utilizar a linguagem oral no planejamento de apresentações públicas”. Diante disso, buscamos verificar se os livros didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC), material mais acessível a alunos e professores das escolas públicas, contemplam situações que possibilitem o desenvolvimento da linguagem em sua modalidade oral, considerando que “Há uma estreita relação entre o que e como ensinar: determinados objetivos só podem ser conquistados se os conteúdos tiverem tratamento didático específico” (BRASIL, PCN, 1998, p. 65).

Ainda de acordo com o documento:

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. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.) (BRASIL, PCN, 1998, p. 67-8).

Sobre esse aspecto, pode-se afirmar que essa concepção possibilita o desenvolvimento de ações capazes de dirimir as dicotomias apresentadas por Marcuschi & Dionísio (2001, p. 27), “dicotomias perigosas”, tão fortemente marcadas na escola que acabam por restringir o uso do oral ao campo do improviso e informalidade.

**Quadro 1:** Dicotomias provenientes da relação fala x escrita.

<b>FALA</b>	<b>ESCRITA</b>
CONTEXTUALIZADA	DESCONTEXTUALIZADA
IMPLÍCITA	EXPLÍCITA
CONCRETA	ABSTRATA
REDUNDANTE	CONDENSADA
NÃO-PLANEJADA	PLANEJADA
IMPRECISA	PRECISA
FRAGMENTÁRIA	INTEGRADA

**Fonte:** Marcuschi & Dionísio (2001, p. 27)

Para a oralidade ser tratada como objeto de ensino é necessário pensar criticamente sobre essas dicotomias, repensando as propostas apresentadas no Livro Didático (LD) e levadas à sala de aula pelo professor, muitas vezes, sem nenhum questionamento quanto aos aspectos conceituais e metodológicos adotados.

Nesse sentido, é importante compreender, inicialmente, a concepção de língua/linguagem adotada pelo livro didático de língua portuguesa (LDP), embora, conforme Marcuschi (2005, p.22), poucos deixam definido o conceito defendido, mas a estrutura apresentada e a ênfase ao código escrito permite entrever que a língua é vista como “(a) um conjunto de regras gramaticais, (b) um instrumento de comunicação e (c) um meio de transmissão de informação”.

Desse modo, para melhor compreender o tratamento didático atribuído aos gêneros orais, analisamos quatro coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º Anos), todas aprovadas no PNLD (2008 e 2014) sob a coordenação e pareceres de autores de destaque na Linguística Contemporânea.

**Quadro 2:** Coleções analisadas – do 6º ao 9º Ano.

<b>COLEÇÕES</b>	<b>EDITORA</b>	<b>AUTORES</b>
Jornadas. port	Saraiva	Dileta Delmanto Laiz B. de Carvalho
Português: linguagens	Saraiva	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães
Perspectiva: língua portuguesa	Editora do Brasil	Norma Discini Lucia Teixeira
Projeto Araribá: português	Moderna	Editora Moderna

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

A análise foi feita considerando a didatização do gênero oral em cada uma das coleções, buscando mapear que dimensões do ensino são prioridades no material didático ao alcance de alunos e professores da escola campo de pesquisa. Nesse sentido, foi possível estabelecer uma análise comparativa entre as coleções.

Das quatro coleções analisadas, uma foi o livro didático adotado para todas as escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Pombal – PB: Jornadas.port, da editora Saraiva. As demais coleções fazem parte do acervo da escola, armazenado na sala dos professores, local onde é realizado o Planejamento Semanal das atividades pedagógicas, a disposição do professor para eventuais consultas.

As coleções apresentam, basicamente, a mesma estrutura: dividem-se em capítulos e unidades que versam sobre diversos temas que possibilitam ao aluno “ler, escrever, falar e refletir criticamente” (Manual do Professor, página 5). As situações de uso da oralidade estão sempre alinhadas à concepção de oralização do texto escrito, uma vez que partem sempre de um texto que é indicado para leitura e discussão (oral) para, em seguida, proceder-se às situações de análise escrita.

O quadro que segue apresenta um panorama da recorrência dos eventos de oralidade nas coleções analisadas:

**Quadro 3:** Propostas de trabalho com a oralidade por coleção.

COLEÇÕES	QUANTITATIVO DE PROPOSTAS COM ORALIDADE
JORNADAS. PORT (EDITORA SARAIVA)	6º ANO: Duas propostas 7º Ano: Seis propostas. 8º Ano: Quatro propostas. 9º Ano: Apenas uma proposta. OBS: Em nenhuma das propostas os gêneros são didatizados.
PORTUGUÊS: LINGUAGENS (EDITORA SARAIVA)	6º ANO: Três propostas. 7º Ano: Três propostas. 8º Ano: Uma proposta. 9º Ano: Apenas uma proposta. OBS: Em nenhuma das propostas os gêneros são didatizados.
PERSPECTIVA: LÍNGUA PORTUGUESA (EDITORA DO BRASIL)	Nenhuma proposta específica. A oralidade é entendida como a leitura em voz alta e/ou breve discussão para iniciar o “trabalho” com o texto.
PROJETO ARARIBÁ: PORTUGUÊS(EDITORA MODERNA)	Nenhuma proposta específica. A oralidade é entendida como a leitura em voz alta e/ou breve discussão para iniciar o “trabalho” com o texto.


**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

Nas obras investigadas, embora no Manual do Professor os autores afirmem que adotam uma perspectiva de linguagem “que rompe com as correntes que tratam a língua como fenômeno separado do universo social e histórico” (DELMANTO & CARVALHO, 2012, p. 4); “perspectiva de língua como instrumento de comunicação, ação e interação social” (CEREJA & MAGALHÃES, 2012, p. 4), percebe-se que a ênfase é atribuída ao conceito de língua como mero instrumento de comunicação, uma vez que grande parte dos eventos de linguagem são fundamentados em estruturas que relegam os estudos a estruturas prontas, com exercícios que pouco ou em nada contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos envolvidos no processo.


De acordo com Marcuschi (2005, p. 22), “as línguas não são apenas um código para comunicação, mas, fundamentalmente, uma atividade interativa (dialógica) de natureza sócio-cognitiva e histórica”. Nesse sentido, os LDP em análise pouco abordam a oralidade e quando o fazem reservam a esta o lugar do erro ou mero espaço de “discussão” de um texto cujo fim é uma produção escrita.

São frequentes as propostas que contemplam o desenvolvimento da leitura oralizada, uma vez que se percebe a recorrência da leitura em voz alta ou da discussão coletiva dos textos propostos, no entanto, não há uma preocupação em ensinar o gênero oral, sua arquitetura textual e funcionalidade, imagina-se, apenas que a prática escolar de ler em voz alta contemple o tratamento da modalidade oral. Vê-se, assim, que para todas as situações didáticas, dirigidas pelo LDP, com os gêneros orais, não é dispensado o mesmo tratamento que se aplica para a modalidade escrita: “Acreditando que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola” (BRASIL, PCN, 1998, p. 24). É o que se pode constatar nas situações didáticas ilustradas a seguir (Figuras 1, 2 e 3), no que se refere ao tratamento da oralidade e à didatização do gênero oral nas coleções analisadas.

**Figura 1:** Recorte do livro Português: linguagens (v. 6, p. 136-137-138).


**LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO**

Primeiramente, numere os parágrafos do texto. Depois, formem um grupo de onze integrantes e dividam as tarefas: distribuam os dez parágrafos do texto entre dez alunos, de modo que cada um leia um parágrafo, e escolham alguém para ler a estrofe da “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias, que está no box da página 134. Antes de iniciarem a leitura do segundo parágrafo, um aluno deve declamar os versos de Gonçalves Dias. Quem ler o parágrafo “O Jarinho ficava muito triste [...]” também lê o poema “Chovem os cantos”, de Humberto Ak’abal, na lateral do texto.


**Trocando ideias**

1. Você deve ter muitos colegas na escola, na vizinhança, no bairro. E amigos? Você tem muitos? Entre eles, há algum que você admire por um motivo especial? Conte para os colegas.
2. O personagem Jarinho tinha um melro que ele estimava muito. E você? Tem ou já teve um animal de estimação? Qual a importância dele para você? Se você nunca teve, qual gostaria de ter?
3. Alguma vez você teve de lidar com a perda de um animal de estimação? Se sim, conte como foi.
4. Você concorda com o pensamento da mãe do narrador de que é bom a gente “prestar bastante atenção nas coisas boas, enquanto elas duram”? Por quê?

136

## Produção de texto

### O RELATO PESSOAL

1. No texto “Os meninos morenos”, o autor relata fatos que viveu há muito tempo. Quando e onde aconteceram os fatos narrados? Aconteceram na infância do autor, num lugar situado nas proximidades do rio Doce, em Minas Gerais. Professor: Embora o recorte estudado não explicita essa informação, em outras partes da obra o narrador cita o povoado Lajão, que mais tarde deu origem a Conselheiro Pena, cidade do interior mineiro.
2. Nos relatos, é comum o emprego da descrição para caracterizar pessoas, lugares, objetos, etc. No relato lido:
  - a) Como eram as manhãs de agosto? Eram cheias de fumaça, por causa das queimadas feitas nas matas próximas do rio Doce.
  - b) Como era o Jarinho adulto, quando o narrador o reencontrou? Era um senhor gordinho, com poucos cabelos brancos e olhos pequenos.
3. O relato pessoal costuma conter episódios marcantes vividos ou presenciados pelo autor. No relato lido:
  - a) Qual é o fato marcante destacado pelo narrador? O envolvimento entre um menino e um melão.
  - b) Os episódios relatados no texto lido são imaginados pelo autor ou são extraídos de sua memória? Comprove sua resposta citando um trecho do texto. “Uma das lembranças mais felizes da minha infância”, “Muitos e muitos anos depois – agora, recentemente – reencontrei o Jarinho.”

137

## Agora é a sua vez

Escreva um relato pessoal, contando os episódios mais importantes de sua vida. Seu relato será depois publicado num livro que fará parte da exposição **Eu também faço história**, proposta no capítulo **Intervalo** desta unidade, e será lido por colegas de sua classe e de outras, por seus pais e demais convidados para o evento. Professor: Se houver tempo disponível, sugerimos pedir aos alunos as duas produções.

Siga estas instruções:

- a) Escolha o tipo de relato que você irá escrever:
  - **Quem sou eu?** — Você pode começar o relato dizendo seu nome e sua idade e descrevendo como você é fisicamente: cor dos olhos, do cabelo, seu tamanho e peso, seus traços particulares, com quem da família você se parece. Conte sobre sua família: como são seus pais, quantos irmãos tem, se são mais velhos ou mais moços do que você, como eles são, como é o relacionamento entre vocês, etc.

### Avalie seu relato pessoal

Observe se os fatos relatados acontecem no passado, em um tempo e em um espaço bem-definidos, e se o narrador é protagonista e, portanto, os verbos e pronomes estão predominantemente na 1ª pessoa. Verifique se o relato apresenta trechos descritivos e se a linguagem empregada está adequada aos leitores e ao gênero textual.



Diomedea

138



Figura 2: Recorte do livro Jornadas.port. (v.6, p. 140)

## PRODUÇÃO ORAL

### Conto popular

PRODUÇÃO PARA O PROJETO

Vamos pesquisar um conto popular e recontá-lo oralmente aos colegas? A apresentação acontecerá em um dia combinado com o professor.

**Antes de começar** Professor: Estas atividades escritas com as marcas mais representativas do gênero conto popular visam preparar os alunos para a produção individual de texto oral com apoio escrito.

- Quais das frases abaixo caracterizam os contos populares lidos? Copie-as no caderno. *Resposta: b, c e e.*
  - O tempo e o espaço são determinados.
  - A linguagem empregada tem marcas de oralidade.
  - A sequência de fatos é simples, e eles não são detalhados.
  - Todas as personagens são identificadas pelo nome.
  - Não se sabe quem é o autor.
- Ao narrar oralmente um conto popular, seja para provocar riso, medo ou curiosidade, como podemos nos preparar? Copie no caderno os itens que mostram o que é preciso observar. *Respostas: a, c, e, f, h e i.*
  - Precisamos conhecer os pontos principais do conto.
  - Precisamos dizer quem nos contou esse conto.
  - Devemos conhecer a sequência dos fatos no conto.
  - Não precisamos nos preocupar com a voz durante a narrativa.
  - Devemos escolher um tom de voz adequado para cada momento do conto.
  - Podemos fazer pausas para criar suspense e curiosidade.
  - Devemos evitar ser expressivos, pois não precisamos despertar o interesse dos ouvintes.
  - Precisamos levar em conta o público a quem vamos narrar a história.
  - Devemos definir que efeito queremos causar nos ouvintes.


**Planejando a apresentação**  
*Habilidade em foco:* planejar apresentação de texto oral em função do gênero.

- Pesquise um conto popular para recontá-lo aos colegas. Você pode fazer isso de duas formas:
  - pergunte a seus pais, avós, tios ou outras pessoas mais velhas se conhecem algum conto popular e se podem contá-lo a você. Faça o registro por escrito tal como você o ouviu. Anote nome, idade e cidade de origem da pessoa que lhe contou a história. Se puder, faça uma gravação.
  - Se isso não for possível, procure em livros ou sites especializados.
- Quando escolher o conto, leia-o algumas vezes, até compreender bem a história. Tire uma cópia ou copie o texto em seu caderno. Anote o título do livro e o nome do autor.

**NÃO DEIXE DE ASSISTIR**

• *As aventuras de Pedro Malasartes* (Brasil, 1960), direção de Mazzaropi

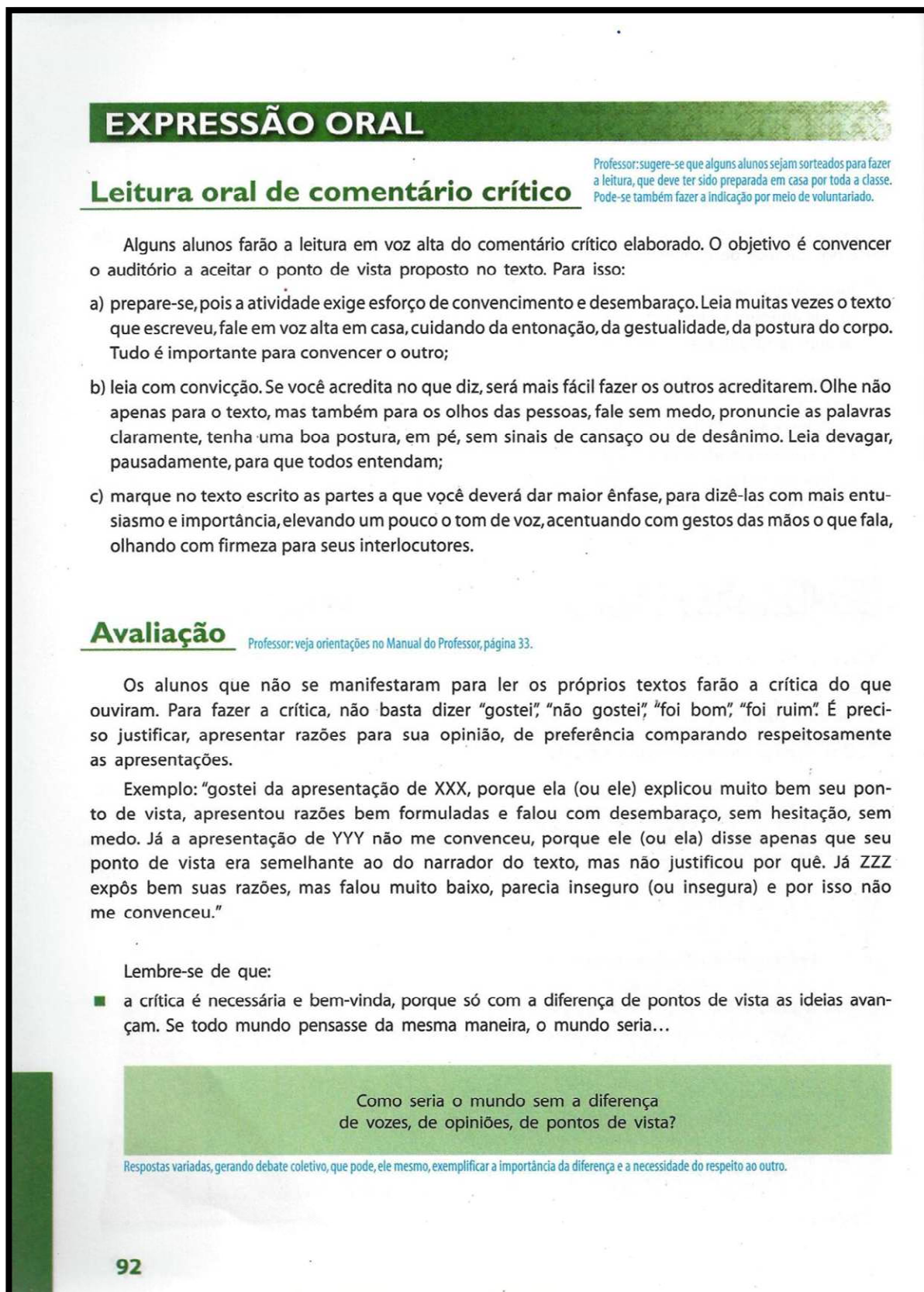
Pedro Malasartes é uma personagem que está presente no folclore de vários países, sendo de origem muito antiga. O filme baseia-se nos contos orais brasileiros que têm como protagonista esse caipira astuto e malandro.



**ATENÇÃO**

Guarde o registro escrito do conto para uma coletânea de contos e para o projeto de final de ano, o almanaque.

**Figura 3:** Recorte do livro Perspectiva (v. 7, p. 92).





Como se pode perceber nas situações apresentadas, apesar de tratar de casos específicos em que a oralidade é enfatizada, não existe uma preocupação em didatizar o gênero, fazendo com que os sujeitos se apropriem da estrutura e passem a utilizá-lo de modo eficaz, considerando que são inúmeras as situações fora do ambiente escolar em que necessitam dominar as especificidades dos gêneros utilizados em instâncias mais formais e isso só se dará de forma satisfatória se a escola tomar para si a incumbência de promover essa abordagem (BRASIL, PCN, 1998). Sobre esse aspecto, Antunes (2007, p. 51) afirma que “Não se pode esperar que o falante descubra sozinho um conjunto tão complexo e tão heterogêneo de regras e normas, que, ainda por cima, admitem toda a flexibilidade permitida pela natureza eminentemente funcional da língua”.

Enfatizamos, por essa razão, que as situações didáticas precisam contemplar o ensino da modalidade oral da língua e que é tão presente no cotidiano dos sujeitos. A escola não deve relegar a ela o lugar do improviso e de estratégias incompatíveis com a lógica do processo de ensino e aprendizagem, considerando que “a questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece” (BRASIL, PCN, 1998, p. 65).

Excepcionalmente, a coleção *Português: linguagens* (v. 6, p. 244) traz uma proposta de trabalho com o gênero oral *Exposição oral* e, embora de modo pouco aprofundado, sinaliza para o aluno que sua atuação nesse evento de interação não poderá ser feita a partir do improviso, mas requer uma postura mais elaborada na produção do gênero, como se constata na ilustração a seguir:

**Figura 4:** Recorte do livro Português: linguagens (v. 6, p. 244).

**▶ EXPOSIÇÃO ORAL**

Para fazer uma boa exposição oral, é necessário que você a prepare cuidadosamente, o que implica adotar procedimentos quanto a conteúdo, postura e voz, linguagem, relacionamento com o público e uso de recursos audiovisuais, entre outros.

**Conteúdo**

1. Pesquise em diversas fontes (livros, enciclopédias, jornais, revistas, *sites* da Internet) e selecione exemplos para fundamentar sua exposição. Se houver mais um ponto de vista sobre o assunto, leve-o em consideração.
2. Prepare um pequeno roteiro da exposição. Inclua nele a estrutura da apresentação e também os pontos principais que vai abordar.
3. Organize sua apresentação em introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução, anuncie o que vai falar e como isso será feito. No desenvolvimento, organize em partes ou tópicos para facilitar a compreensão. Na conclusão, retome os pontos relevantes que expôs e resuma-os.

**Postura e voz**

1. Evite falar apressadamente. Fale de modo pausado para inspirar confiança e procure transmitir convicção, energia e entusiasmo.
2. Lembre-se de dar entonações diferentes à voz para que a apresentação não fique monótona.
3. Procure olhar nos olhos dos seus interlocutores e evite “tiques”, como alisar a roupa, esfregar os olhos, passar a mão nos cabelos, enfiar a mão no bolso, etc. Os “tiques” criam ruídos na comunicação, isto é, tiram a atenção do espectador.

**Linguagem**

1. Procure utilizar uma linguagem simples, direta, clara, dinâmica e persuasiva.
2. Evite empregar gírias e vícios de linguagem, como a repetição de palavras e expressões como **então, né, vocês sabem, tá ligado, certo, tá**, etc.
3. Evite empregar frases feitas e expressões batidas, assim como o gerundismo. Cuide da boa pronúncia das palavras.

244

Sobre essa situação, ressalta-se o fato de que esse tipo de atividade possibilitará aos sujeitos refletir sobre o uso da linguagem oral em diferentes situações de interação social, o que poderá contribuir para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem da língua, bem como a compreensão de que a fala pode e deve ser ensinada pela escola.

Entretanto, a presença, no livro didático, de atividades que contemplam o trabalho com o oral não representa, efetivamente, uma garantia de que essa modalidade passe a ocupar um espaço significativo nas práticas de sala de aula, uma vez que o fazer pedagógico está intimamente relacionado às concepções de linguagem adotadas pelo professor.

Dessa forma, modificar as práticas vigentes, possibilitando aos sujeitos aprendizes o acesso às diferentes modalidades da língua, representa um ato político, considerando que, de

acordo com Bittencourt (2008, p. 72), “o maior projeto da educação na sociedade contemporânea é se descolonizar; é se enxergar a partir do próprio olhar”. E isso representa, no tratamento com o livro didático de língua portuguesa e nas atividades com os gêneros orais, propostas que buscam atentar para os movimentos apontados pelo texto, percebendo a necessidade de se pensar esse material em sua conformidade com a dinamicidade da língua, nos usos e contextos situados.

## CAPÍTULO II

### 2 METODOLOGIA

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), a única forma de se enxergar o mundo é considerando suas práticas e significados sociais. Nesse sentido, este capítulo apresenta a postura científica adotada pela pesquisadora para compreensão dos fenômenos sociais investigados e delineia todos os passos que constituíram a investigação em sala de aula, destacando a importância do conhecimento científico, apresentando o espaço e os sujeitos pesquisados, bem como os caminhos percorridos para a efetivação desse estudo.

#### 2.1 CIÊNCIA E EDUCAÇÃO: SABERES INSTITUÍDOS

A sociedade contemporânea, marcada pela “metáfora da liquidez” (ALMEIDA, 2009, p. 32), tem sido fruto de um longo processo motivado pelas transformações paradigmáticas da ciência. Assim, o pensamento científico encontra-se presente em todos os setores da atividade humana e não se pode falar em educação no século XXI e todas as implicações técnico-pedagógicas frente às exigências do trabalho do professor sem que se detenha um olhar para a influência que a ciência exerce nesse contexto. Repensar as metodologias e as práticas pedagógicas que permeiam as salas de aula implica num redirecionamento dos fatos, dos sujeitos e dos objetos implicados nesse processo de ressignificação, uma vez que, de acordo com Severino (2007, p. 102), “A percepção de uma situação problemática que envolve um objeto é o fator que desencadeia a indagação científica”.

Sob essa perspectiva, é preciso empreender na escola uma postura de observação quanto aos mecanismos instituídos pelo pensamento filosófico e científico para compreender a complexidade dessa realidade que depende da reforma do pensamento, pois, como afirma Morin (2002), a percepção desse novo paradigma implica num repensar mais abrangente, multidimensional, contextualizado e multidisciplinar. Ao professor cabe aliar o saber científico às relações que precisam ser estabelecidas harmoniosamente com os sujeitos e os objetos investigados, uma vez que, de acordo com Alves (2008), o prazer das relações do homem com o mundo não é científico, mas é fator preponderante para que as transformações pretendidas sejam efetivadas, considerando que

A mente é um processador de informações. Informações são objetos exteriores, estranhos à mente. A mente os transforma em objetos interiores, isto é, pensáveis. Pelo pensamento, as informações são assimiladas, tornam-se da mesma substância da mente. O pensamento estranho se torna pensamento compreendido (ALVES, 2008, p. 88).

Dessa forma, o conhecimento requer processos de construção e reconstrução mediante a ação dos sujeitos implicados nessa reorganização/estruturação de novos paradigmas, através das relações interativas e dialógicas entre os participantes e o contexto social, porque “O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes” (MORIN, 2007, p. 31).

Nesse sentido, em qualquer situação que exija um olhar mais detalhado das ações empreendidas pela escola e que, possivelmente, refletem nos mais diferentes contextos sociais, faz-se necessário um conhecimento mais pontual da situação descrita e, desse modo, a ciência passa a contribuir sobremaneira para a elucidação de possíveis questionamentos. Não se trata de uma ciência fria, meramente quantitativa, mas um pensamento científico capaz de vislumbrar paisagens mais coloridas e que produzam efeitos mais humanizados nas situações que envolvam o processo de investigação e, conseqüentemente, auxiliem no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos envolvidos, uma vez que “um país – ao contrário do que me ensinaram na escola – não se faz com coisas físicas que se encontram em seu território, mas com os pensamentos de seu povo” (ALVES, 2008, p. 24).

Nesse contexto, a educação precisa encontrar o equilíbrio entre a eficácia da ciência, uma vez que “Sem a ciência não se pode nem plantar nem cuidar do jardim” (ALVES, 2008, p. 26), bem como dos sonhos oriundos das projeções do “professor pesquisador” (BORTONIRICARDO, 2008) que constrói espaços de ensino e aprendizagem com vistas à produção do conhecimento crítico e reflexivo, atendendo, dessa forma, às demandas da sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa se apresenta como aliada na construção de novos saberes no espaço escolar, uma vez que possibilita um olhar crítico sobre as práticas vigentes e um redimensionamento das ações propostas, abordagem feita a seguir.

## 2.2 PESQUISA QUALITATIVA E PRODUÇÃO DE SABERES NA ESCOLA

O pensamento científico está presente nos mais diferentes espaços da vida moderna. Dessa forma, as modificações ocorridas no contexto mais amplo da sociedade (intensificação

na produção de novos conhecimentos; acelerado desenvolvimento das novas tecnologias; mudanças no âmbito econômico; a dinâmica das relações sociais) são frutos do pensamento sistemático da ciência. E a escola, e mais especificamente o trabalho desenvolvido no âmbito da educação deve buscar a obtenção de resultados mais significativos, resultados que atendam às reais necessidades de um mundo globalizado e em constante transformação. Disso decorre o fato de que o objeto de investigação científica, considerando as diferentes pesquisas em educação, deve visar à avaliação dos índices de aprendizagem dos alunos envolvidos no processo escolar, bem como a qualidade da profissionalização do docente em formação inicial e continuada que é responsável pelo ensino e a aprendizagem na educação básica de nosso país.

Nessa perspectiva, a escola se configura como um campo privilegiado de investigação científica, sob a égide do pensamento interpretativista, considerando que “não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Desse modo, a pesquisa qualitativa possibilita que o professor revise a sua prática e/ou a prática realizada no seu contexto de trabalho, uma vez que o trabalho de investigação não nasce num espaço desconhecido, mas se constitui num novo olhar sobre um lugar já visitado, a partir de uma interpretação que se apresenta como um objeto novo a ser investigado.

Ainda de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 49), “O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam”. Corroborando com esse pensamento, Severino (2007, p. 112) afirma que “Esta é a razão de se falar, na contemporaneidade, de um pluralismo epistemológico, ou seja, há várias possibilidades de se entender a relação sujeito/objeto, quando da experiência do conhecimento, configurando-se várias perspectivas epistemológicas”. Disso decorre a importância do professor pesquisador posicionar-se criticamente e dialeticamente a respeito dos possíveis problemas que inviabilizam o desenvolvimento pleno do trabalho realizado em sala de aula. É essa postura que vai definir a construção do objeto, a metodologia mais adequada para a interpretação da situação investigada e, sobretudo, os instrumentos a serem utilizados e que definirão as possibilidades de refazer o caminho e, desse modo, defender com mais segurança os resultados alcançados.

Nesse sentido, “é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42). É

preciso considerar que a abordagem qualitativa dá primazia a procedimentos descritivos à medida que sua percepção admite a interferência subjetiva e o conhecimento como compreensão, cuja verdade não é absoluta, mas passível de negociação. Trata-se de um resultado dinâmico, sujeito a outras “verdades”, dependendo do novo olhar impresso pelo novo sujeito observador.

Sobre esse assunto, Alves (2008, p. 127-131) afirma que “o que comove os homens e os faz agir é sempre o qualitativo”. Diante disso, ressalta-se em nosso estudo a necessidade de se desenvolver uma pesquisa qualitativa, considerando a fluidez da vida contemporânea (ALMEIDA, 2009), o que permite ao professor pesquisador atender aos diferentes sujeitos e diferentes comportamentos diante de um mesmo evento de aprendizagem, situados num mesmo espaço etnográfico ou em diferentes contextos sociais e, com isso, revisitar a sua prática, a partir de um olhar crítico e reflexivo, buscando a promoção de ações que possam contribuir para a superação das dificuldades encontradas. O professor deve alinhar sua filosofia de trabalho a uma sociedade em mutação que vem apresentando inúmeros desafios à escola e, por consequência, a sua formação profissional. Ele deve assumir uma postura de ressignificação dos saberes, conceitos e concepções já existentes, com vistas no desenvolvimento da sociedade.

Desse modo, a escola e os professores precisam promover um movimento que resulte numa constante reflexão quanto aos saberes produzidos e instituídos nos espaços das salas de aula, não desvalorizando a sabedoria do senso comum e se baseando no raciocínio de uma ciência que deve buscar a profissionalização do professor atrelada ao desenvolvimento de tecnologias que ampliem a ação docente e o permitam perceber a relevância da didatização de gêneros que embora se façam presentes na vida cotidiana dos sujeitos carecem de sistematização: é o caso dos gêneros orais formais.

### 2.3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para que melhor se pudesse compreender como se efetiva o processo de ação e interação pela linguagem nas aulas de língua materna, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, para se analisar de forma mais detalhada como se dá o trabalho com os gêneros orais, considerando a fala do aluno como instrumento de efetivação da aprendizagem, uma vez que entendemos que “a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das interpelações que emergem de um dado contexto” (ALVES, 1991, p. 54).

Assim, a primeira fase dessa pesquisa contou com o levantamento bibliográfico que fundamentaria as análises quando da produção do texto final. Concluída essa fase, iniciamos o trabalho na escola, campo de pesquisa, onde foram colhidos os dados e aplicada uma proposta de intervenção fundamentada no trabalho com os gêneros orais formais.

Antes da investigação, foram realizadas algumas visitas à escola, num total de cinco encontros, em que foi possível planejar as etapas e o tempo necessário para a conclusão da pesquisa.

Nosso primeiro encontro se deu com a diretora da escola, responsável legal para autorização da pesquisa, e a Supervisora, responsável pela parte pedagógica, (ver figura 5) que demonstrou entusiasmo pelo trabalho que seria desenvolvido. As duas, entretanto, revelaram preocupação com o tempo em que seria desenvolvida a pesquisa, considerando o cronograma já estabelecido para o ano letivo de 2014.

**Figura 5:** Foto com a equipe diretiva e pedagógica.



**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora

Os encontros seguintes, num total de três, se deram com os professores de língua portuguesa da escola (ver figura 6), colaboradores dessa pesquisa, que se disponibilizaram a participar do desenvolvimento desse trabalho, embora a intervenção representasse uma mudança no plano pré-estabelecido e nas datas fixadas para aquele ano letivo. Na oportunidade, também falaram das dificuldades enfrentadas com os problemas de aprendizagem dos alunos que se intensificam a cada ano, apesar da promoção de ações pensadas para esse fim.



**Figura 6:** Foto com os professores de LP.



**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora

Em seguida, foi promovido um encontro com os alunos colaboradores (Figura 7) para ‘sondar’ a receptividade que a pesquisa teria quando da sua aplicação. Na oportunidade, considerando o nosso objeto de estudo, foi possibilitado um momento para que eles pudessem perguntar, fazendo uso da fala, sobre questões relacionadas à pesquisa.

**Figura 7:** Alunos colaboradores da pesquisa em sala de aula.



**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora

É importante ressaltar que, considerando a preocupação da escola quanto a interferência nas ações planejadas, a proposta de intervenção, construída e aplicada entre os meses de maio a agosto de 2014, foi elaborada com a efetiva participação de a professora titular da turma, em que o trabalho seria desenvolvido (sujeitos colaboradores da pesquisa).

A professora precisava criar uma “esquete” a partir da leitura de um livro paradidático e aí nos propusemos colaborar com essa atividade, ampliando as ações que seriam desenvolvidas e inserindo o trabalho com a modalidade oral, uma vez que entendemos que essa modalidade não deve ser tratada apenas como a ocorrência de leitura em voz alta e/ou discussão de um texto escrito, mas como objeto de ensino que requer preparação e planejamento, o que contribuirá para a participação ativa em diferentes situações de comunicação e interação evocadas pelo contexto no qual os sujeitos estão inseridos socialmente.

### **2.3.1 Escola Campo de Pesquisa**

A pesquisa que ora apresentamos se desenvolveu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário, localizada na Rua Cel. João Leite, 419, Centro, Pombal – PB. É uma escola relativamente grande, funciona nos turnos manhã e tarde, com 12 turmas de 1º ao 5º Ano e 16 turmas de 6º ao 9º Ano, somando um total de aproximadamente 750 alunos. Também oferece o Programa Mais Educação, nos turnos manhã e tarde, e possui uma sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) para atendimento de alunos com necessidades específicas de aprendizagem.

Por ser uma escola pública localizada no Centro da cidade, atende alunos da zona rural, alunos residentes nas proximidades da escola e um grande número advindo dos bairros periféricos da cidade. Essa demanda acaba por constituir um público bastante heterogêneo, tanto no que diz respeito aos interesses com a aprendizagem quanto nos problemas com indisciplina, o que aumenta, de maneira bastante significativa o esforço da escola em promover situações que atendam aos interesses desse público híbrido, com aptidões diversificadas.

Para atender a essa demanda, a escola conta com uma equipe diretiva (Diretor e vice-diretor), Disciplinador (1 em cada turno), Equipe Pedagógica (1 supervisor para cada segmento), além do pessoal de apoio, secretaria e técnicos administrativos. Quanto aos professores, somam um total de 51, sendo 17 nos Anos Iniciais e 34 nos Anos Finais. É importante destacar que todos os professores, equipe diretiva e equipe pedagógica possuem

formação superior específica na área em que atuam, o que pode justificar o fato da escola ter alcançado números significativos no resultado do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) nos últimos anos.

### **2.3.2 Os sujeitos pesquisados**

Para Alves (2008, p. 7), “A paixão é emoção gratuita. Não há causas que a expliquem. Mas quando acontece, ela age como um artista: da paixão surgem cenas de beleza”. E foi com a alma de um artista que adentramos a escola em busca de sujeitos que nos permitissem construir “cenas” capazes de possibilitar aos sujeitos pesquisados uma revisão de suas práticas e de suas visões acerca dos eventos de linguagem, do trabalho com os gêneros orais e o efetivo uso da fala como instrumento de aprendizagem.

Desse modo, selecionamos as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, perfazendo um total de 100 alunos, com idade compreendida entre 11(6º Ano) e 15 anos (9º Ano) de idade, mais os professores de língua portuguesa, num total de três professores.

Os alunos dessas turmas, descritos em alguns momentos da pesquisa por nomes que não correspondem à realidade, para não ferir os princípios éticos da pesquisa científica, são advindos de diferentes espaços geográficos e sociais do município, apresentam pouca ou nenhuma aptidão quanto a crença de que a escola pode ser o lugar de transformação e desenvolvimento dos sujeitos que dela participam. Mesmo assim, durante a pesquisa, se mostraram receptivos com as ações que foram desenvolvidas e que serão descritas em momento oportuno.

Os professores pesquisados possuem formação em Letras/Português pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB e Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, com Especialização também na área em que atuam, e estão em sala de aula há mais de 10 anos. São considerados pela equipe diretiva e pedagógica da escola profissionais comprometidos com o seu fazer docente, uma vez que demonstram constante inquietação quanto às dificuldades de aprendizagem dos alunos que não condizem com os números do IDEB do município, que revelam uma situação bastante confortável no que diz respeito aos índices de aprendizagem. Em cumprimento aos princípios da pesquisa científica, não terão seus nomes revelados e serão tratados durante o estudo com os pseudônimos: Márcia, Júlia e Doroteia.

Apesar da formação específica e da disposição para se utilizarem de metodologias que atendam aos interesses da complexidade dinâmica de uma sala de aula e suas demandas, durante conversa informal, os professores confessaram nunca terem contemplado em suas

reflexões a didatização dos gêneros orais, apesar de utilizarem-na em suas práticas de sala de aula, e atribuíram a responsabilidade à forte presença da exigência da escrita nos programas que avaliam os índices de aprendizagem da Educação Básica, a exemplo da Prova Brasil. Isso reafirma a necessidade da intensificação do debate quanto à inserção de estratégias que possibilitem o desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos envolvidos em eventos que exijam o uso de gêneros orais formais e/ou informais e esses sejam efetivamente contemplados no planejamento do professor.

### **2.3.3 Instrumentos de coleta de dados**

Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), “A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Assim, utilizamo-nos da observação direta das aulas de língua portuguesa, um total de 05 aulas, cujas observações não puderam ser filmadas e/ou gravadas, uma vez que a professora só autorizou o registro em fotos; também foi utilizado questionário para os professores, entrevista semiestruturada (gravada) com os professores de língua portuguesa, além do diário de pesquisa, que permitiu analisar situações que não puderam ser gravadas.

O emprego de diferentes instrumentos para a coleta dos dados possibilitou melhor compreender como se efetivam os mecanismos de ação e interação pela linguagem, em sala de aula, em que a fala do aluno é utilizada como centro das interações dialógicas entre professor x aluno, aluno x aluno, a partir do estudo sistematizado dos gêneros orais formais e, desse modo, desenvolver e aplicar com mais segurança a proposta de intervenção pautada no uso dos gêneros orais. É importante ressaltar que todos os dados foram analisados à luz da Linguística Textual, da Sociolinguística Interacional e Teoria dos Gêneros Textuais, tais como Marcuschi (2003), Mollica (2011), Rojo (2010), Elias (2011), Bortoni-Ricardo (2009), Signorini (2001), Matencio (2001) e Schneuwly & Dolz (2001), entre outros, para que melhor se pudesse compreender como se efetivam as interações dialógicas no tratamento com os gêneros orais no interior da sala de aula e a implicação dessas no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos envolvidos, o que será descrito no capítulo III.

## CAPÍTULO III

### 3 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

Neste capítulo, estão presentes os dados obtidos durante o desenvolvimento desse estudo, na EMEF Nossa Senhora do Rosário, em Pombal – PB, que serão analisados considerando o perfil dos sujeitos pesquisados e a organização da pesquisa a partir da utilização de instrumentos, questionário e entrevista com os professores e observação direta nas aulas de língua materna, na escola campo de pesquisa, que nos permitiram refletir sobre as concepções de oralidade e estratégias utilizadas pelo professor para que o gênero oral se constitua objeto de ensino, bem como sobre a recepção dos alunos quanto à compreensão da didatização do gênero oral formal em sala de aula.

#### 3.1 AS RESPOSTAS DOS PROFESSORES AO QUESTIONÁRIO

A fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia-a-dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares lhe dão atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita (MARCUSCHI, 2005, p. 21).

De acordo com Lakatos & Marconi (2009, p. 203), “O questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Desse modo, utilizamo-lo em nossa pesquisa para que os nossos colaboradores pudessem, longe de seu fazer pedagógico, e sem a pressão que a presença do pesquisador poderia ocasionar, responder às perguntas sobre a relevância de a oralidade ser praticada em sala de aula, inclusive refletindo sobre as práticas que desenvolvem a partir dessa modalidade.

Assim, elaboramos 07 perguntas diretas, transcritas a seguir, e encaminhamos aos colaboradores, professores de língua portuguesa do município de Pombal – PB. Num total de 04 colaboradores, para quem disponibilizamos o período de uma semana para que pudessem fazer a devolução do material.

01. Qual a sua formação acadêmica?
02. Há quanto tempo você trabalha como professor de língua materna?
03. Através de suas práticas, que competências procura desenvolver em seus alunos? O que faz para atingir esse objetivo?
04. Com relação ao trabalho com oralidade, você acha importante explorá-la em sala de aula? Por quê?

05. Você desenvolve atividades com oralidade para seus alunos? Com que frequência durante o bimestre?
06. Como seus alunos reagem diante de um evento de oralidade?
07. Descreva, de modo breve, uma atividade aplicada por você em sala de aula que explore a modalidade oral.

Dos quatro questionários enviados, apenas um não foi devolvido, o que possibilitou sem prejuízo a análise dos dados, já que os professores pertencem à mesma rede de ensino e realizam o Planejamento anual, bimestral e semanal juntos, o que pode ser um indicativo de que as concepções de ensino e as estratégias utilizadas em sala de aula sejam relativamente análogas.

Considerando a importância da formação do professor para o desenvolvimento de uma prática pautada nos princípios da pedagogia dialógica, em que reflexão – ação - reflexão se constitui uma importante tríade na constituição de sujeitos críticos (SANTIAGO, 2006), julgamos relevante saber a formação dos professores pesquisadores e há quanto tempo exercem suas atividades de ensino (perguntas 1 e 2, respectivamente), ao que eles responderam:

Professora Márcia:

- 1- Qual a sua formação?

Licenciatura Plena em Letras e Especialização em Metodologia do Ensino Superior.

- 2- Há quanto tempo você trabalha como professor de língua materna?

21 anos

Professora Júlia:

- 1- Qual a sua formação?

Licenciatura Plena em Letras, Especialização em Estudos Literários

- 2- Há quanto tempo você trabalha como professor de língua materna?

Há dezesseis anos.

Professora Doroteia:

- 1- Qual a sua formação?

Licenciatura Plena em Letras; Especialização em Estudos Literários.

- 2- Há quanto tempo você trabalha como professor de língua materna?

Há dez anos.

As respostas dadas às perguntas 1 e 2, indicam que os professores pesquisados possuem formação em nível superior, com especialização na área em que atuam, o que acena, em tese, para a apropriação do objeto a ser ensinado, do qual têm experiência superior a dez anos. Sobre esse aspecto, Tardif (2010, p. 39) afirma que “O professor ideal é alguém que deve conhecer a 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”. Nessa perspectiva, espera-se que as teorias estudadas possam corroborar com as experiências acumuladas ao longo do exercício da docência que deverá ser traduzida a partir dos questionamentos levantados do seu próprio fazer pedagógico.

Entretanto, considerando as respostas dadas à pergunta número 3, percebe-se o lugar privilegiado que a leitura e a escrita possuem nas práticas desenvolvidas pelos professores, o que, de acordo com Araújo, Rafael & Amorim (2013, p. 71), pode indicar que os Cursos de Letras tratam da oralidade, da fala, apenas no plano teórico. Segundo os autores, os documentos referenciais indicam que “Há pouca ou nenhuma indicação de transposição. Logo não se espera que os licenciados saibam fazê-lo”.

Professora Márcia:

- 3- Através de suas práticas, que competências procura desenvolver em seus alunos? O que faz para atingir esse objetivo?

*Procuro desenvolver uma competência linguística de usar a língua nos mais diversas situações de comunicação. Tento criar um ambiente favorável a esta autonomia deles.*

Professora Júlia:

- 3- Através de suas práticas, que competências procura desenvolver em seus alunos? O que faz para atingir esse objetivo?

*As competências de leitura e de escrita, priorizando a primeira. São trabalhados textos pertencentes a gêneros textuais variados, com ênfase para discussão oral e análise textual direcionada.*



Professora Doroteia:

- 3- Através de suas práticas, que competências procura desenvolver em seus alunos? O que faz para atingir esse objetivo?

competências de leitura e escrita, sendo atribuída a primeira uma atenção maior. São trabalhados textos de diferentes gêneros, com momentos direcionados a discussão oral e a análise escrita direcionada.

Nessa perspectiva, é importante reiterar a importância da postura crítica que o professor deve dispensar às suas práticas de sala de aula. Considerar os contextos de uso da linguagem pode se configurar num redirecionamento de seu fazer pedagógico, independente do que regulamentam as nomenclaturas, que apontam os caminhos, enquanto as trilhas só poderão ser construídas por quem de fato experimenta o prazer de viajar.

Curiosamente, as respostas dadas à pergunta nº 4 não condizem com o que foi priorizado como práticas recorrentes nas aulas de língua materna:

Professora Márcia:

- 4- Com relação ao trabalho com oralidade, você acha importante explorá-la em sala de aula? Por quê?

Sim. Porque é através dele que podemos oportunizar o aluno autonomia nas suas práticas discursivas.

Professora Júlia:

- 4- Com relação ao trabalho com oralidade, você acha importante explorá-la em sala de aula? Por quê?

Sim. Por ser um momento, um espaço para troca de ideias. Situação muito produtiva que permite a ampliação do horizonte de leitura dos educandos.

Professora Doroteia

- 4- Com relação ao trabalho com oralidade, você acha importante explorá-la em sala de aula? Por quê?

O trabalho com a oralidade permite um espaço direcionado ao debate, a troca de ideias que são fundamentais ao desenvolvimento da leitura.



Ao justificarem a importância de se explorar a oralidade em sala de aula, as professoras consideram-na importante instrumento de ampliação da leitura, objeto de ressignificação da prática escrita, como se vê em: “situação produtiva que permite a ampliação do horizonte de leitura!” (Professora Júlia); “espaço direcionado ao debate, a troca de ideias, que são fundamentais ao desenvolvimento da leitura” (Professora Doroteia).

Sobre essa questão, Marcuschi (2005, p. 23) afirma que como a escola deixa claro que seu papel principal é trabalhar a leitura e a escrita, a inserção de reflexão e dados sobre a oralidade em sala de aula, “afigura-se penosa. Claudicam a teoria, a terminologia e as observações empíricas”. Assim, pode-se dizer que as respostas apresentadas deixam subentendido que a concepção de oralidade adotada pelos professores se restringe a um lugar de discussão, “troca de ideias”, cujo fim é o desenvolvimento da leitura. A modalidade oral não se constitui objeto de ensino e aprendizagem nas aulas de língua materna dos professores questionados, mas se apresenta como uma estratégia para que a leitura e a escrita sejam ensinadas, o que pode ser corroborado com as respostas dadas à pergunta nº 5, em que todos reafirmam o lugar dedicado à oralidade nas aulas de língua materna:

#### Professora Márcia

5- Você desenvolve atividades com oralidade para seus alunos? Com que frequência durante o bimestre?

*Sim. A cada 15 dias crio situações em que o aluno se posiciona frente às leituras, pesquisas realizadas, vídeos assistidos e tento desenvolver a autonomia de cada um.*

#### Professora Júlia

5- Você desenvolve atividades com oralidade para seus alunos? Com que frequência durante o bimestre?

*Paralelamente abordo o estudo de um gênero textual produzido na oralidade, mas não muito frequentes os debates, os espaços*

Professora Doroteia

- 5- Você desenvolve atividades com oralidade para seus alunos? Com que frequência durante o bimestre?

O trabalho com gêneros textuais orais é desenvolvido por mim com pouca frequência. No entanto, proponho, constantemente, oportunidades para debates e troca de ideias.

Na pergunta seguinte, nº 6, buscávamos identificar a reação dos alunos diante dos eventos da oralidade, dada a relevância das interações na constituição dos sujeitos e na efetivação do processo de ensino e aprendizagem, valorizando os espaços em que a fala do aluno se efetive, a partir da sistematização dos gêneros orais formais, como elemento mobilizador nesse processo. Foram dadas as seguintes respostas:

Professora Márcia:

- 6- Como seus alunos reagem diante de um evento de oralidade?

Reage com muita naturalidade, já estão tão habituados que já começam a questionar o que faremos a cada 15 dias. É vale salientar, com muita empolgação.

Professora Júlia:

- 6- Como seus alunos reagem diante de um evento de oralidade?

Normalmente há uma boa participação. No ano passado realizei uma mesa-redonda com os alunos dos 9º anos e foi uma experiência riquíssima.

Professora Doroteia:

- 6- Como seus alunos reagem diante de um evento de oralidade?

Geralmente há uma participação significativa dos alunos, oportunizando experiências essenciais ao êxito da aprendizagem.

As respostas podem ser um indicativo de que é preciso intensificar de modo sistemático a oferta de espaços para a inserção da modalidade oral em sala de aula. Os alunos participam de modo “significativo” quando lhes são oportunizadas situações em que sejam dadas, as suas falas, um lugar de primazia para a efetivação de diferentes aprendizagens. Entretanto, é importante ressaltar que essa inclusão precisa se dar de forma programada, didatizada, considerando que, assim como a modalidade escrita, a oralidade pode se dar tanto em ambientes formais quanto informais de uso da língua, o que exige uma sistematização desse gênero, porém, isso parece não ocorrer nas aulas dos professores colaboradores, considerando as respostas dadas à questão nº 7:

Professora Márcia:

- 7- Descreva, de modo breve, uma atividade aplicada por você em sala de aula que explore a modalidade oral.

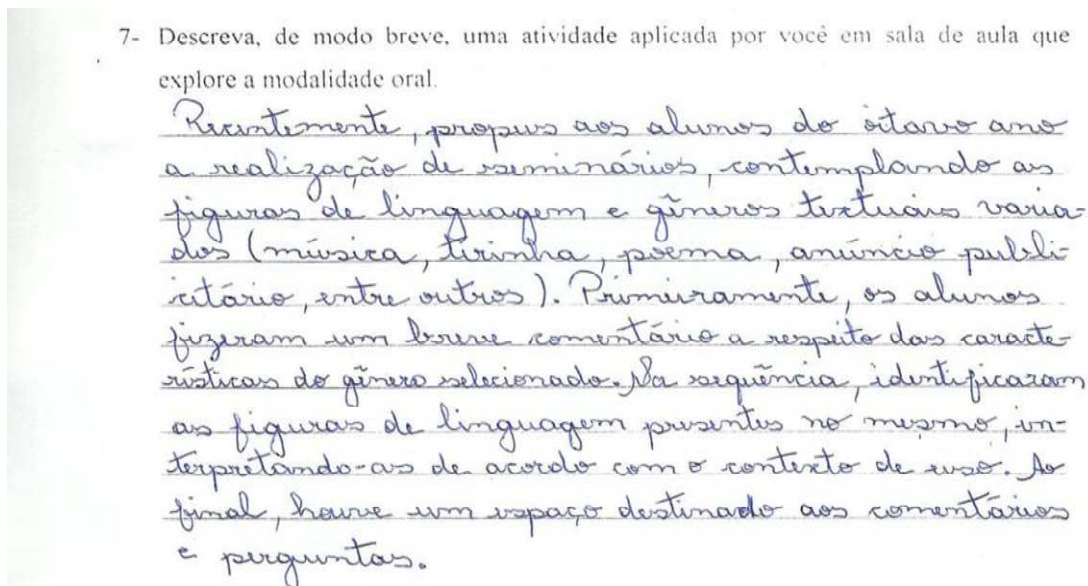
Dei função a cada um de desenhar uma parte do corpo: tamanho, cor, etc. Depois, recolhi e culei no quadro o boneco construído que ficou parecido com o Frankenstein e a partir daí, foram trabalhando as diferenças existentes entre o ser humano presente em cada comunidade na sala de aula, o respeito e a valorização de todos.

Professora Júlia:

- 7- Descreva, de modo breve, uma atividade aplicada por você em sala de aula que explore a modalidade oral.

No ano passado realizei uma mesa-redonda sobre a obra "O Mercado de Linça" (adaptação). Primeiramente foram selecionados temas relacionados à obra, pelos quais ficaram responsáveis alguns alunos. Eles se prepararam, fizeram a exposição oral, depois seguiram as perguntas e comentários. Foi um ótimo trabalho, prazeroso e produtivo.

Professora Doroteia:



As três professoras enfatizam o caráter didático-pedagógico dado à leitura e à escrita. A oralidade restringiu-se a uma situação para que os eventos solicitados fossem efetivados: leitura da obra “O mercador de Veneza” e “Estudo das figuras de linguagem”. Nenhuma das situações prevê a didatização dos gêneros em evidência: Mesa redonda e Seminário. Toda oralidade parece se resumir em “breves comentários” e “exposição oral”, o que nos permite refletir sobre a aptidão dos alunos quanto à estrutura desses gêneros e sobre a dinâmica utilizada pelo professor para a exploração do gênero oral.

O modo como os professores colaboradores descrevem as ações didáticas descritas, sugerem partir do princípio de que todos os alunos dominam o gênero oral formal solicitado, o que torna desnecessária a sua ênfase; os espaços tímidos que lhes são reservados parecem ser suficientes para o sujeito desempenhar a sua capacidade inata da fala. Sobre esse aspecto, os PCN afirmam:

Uma rica interação dialógica na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento [...] Mas, se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialógica que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas, é um engano (BRASIL, PCN, 1998, p. 24-5).

Pode-se afirmar que a escola, especificamente o professor de língua materna, precisa perceber que, mais do que uma necessidade pedagógica, os usos da linguagem oral e/ou escrita, em situações formais e/ou informais, representam uma necessidade social, pois a construção do conhecimento passa, primeiramente, pela construção do real e pela intervenção do sujeito sobre ele. Entretanto, os resultados obtidos a partir das respostas dos professores colaboradores demonstram que isso ainda não se efetiva na prática. As ações didáticas com a oralidade nas aulas de língua materna são pouco enfatizadas, se comparadas às práticas de leitura e escrita, consideradas competências primordiais na opinião dos professores, embora sejam consideradas muito importantes para aquisição de outras aprendizagens, a exemplo da leitura.

Concluída a análise dos questionários, para melhor atender aos nossos objetivos propostos inicialmente, consideramos importante observar a sala de aula de um dos professores interrogados, para que, desse modo, se pudesse verificar *in locus* o trabalho com a oralidade, tratada pelos professores como importante aliada na aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita, o que será discutido logo a seguir.

### 3.2 A FALA DO ALUNO E AS REAÇÕES DO PROFESSOR

De acordo com Cajal (2001, p.127), a sala de aula se constitui com uma situação social em que atuam diferentes sujeitos com diferentes culturas e propósitos, o que reafirma o caráter plural desse espaço, que “é construída, definida e redefinida a todo momento, revelando e estabelecendo contornos de uma interação em construção”. Desse modo, procurou-se investigar como essas interações são construídas e os papéis assumidos por cada sujeito.

A observação foi feita atentando, especificamente, para os eventos de uso da modalidade oral com ênfase aos espaços de uso da fala do aluno, as reações do professor e a implicação dessas situações no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos. É importante destacar que as situações descritas são frutos do Diário de Pesquisa do estudo corrente, uma vez que tivemos autorização apenas para o registro em fotos, não sendo possível, portanto, a gravação das aulas.

Trata-se de uma turma de 7º Ano do Ensino Fundamental, com 28 alunos, de idade compreendida entre 12 e 13 anos. A aula selecionada é uma aula de língua portuguesa, cuja professora possui Licenciatura em Letras, com Especialização em Metodologia do Ensino Superior e leciona há mais de 10 anos e que será tratada doravante professora *Márcia*,

mantendo-se, assim, a ética da pesquisa científica. Foram observadas cinco aulas, durante duas semanas consecutivas, em que foram desenvolvidas atividades relacionadas à leitura, produção e oralização do texto escrito.

Durante a observação, não foi difícil perceber de que modo os sujeitos analisados se constroem linguisticamente e socialmente a partir dos turnos de fala instituídos durante as aulas, seja na interação aluno-aluno, no estabelecimento de uma relação eminentemente simétrica, seja na interação professor-aluno, marcada por uma relação assimétrica. De acordo com Geraldi (1997, p. 6):

Os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como ‘produto’ deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. As interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo, na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. Também não são, em relação a estas condições, inocentes. São produtivas e históricas, e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos.

Pode-se perceber que as relações dialógicas aluno-aluno se dão de forma mais espontânea, como constatado nas situações apresentadas a seguir, principalmente na situação 1, em que os alunos extrapolam o texto e passam a relacioná-lo com situações comuns ao seu contexto social, uma vez que nem sempre se referem a assuntos escolares, basicamente exclusividade das conversas iniciadas e dirigidas pelo professor, que o tempo inteiro se utiliza da estratégia institucional que lhe é peculiar para fazer com que os alunos participem das “conversas” sobre assuntos escolares. Sobre esse aspecto, Fávero *et al* (2010, p. 99) afirma que

Uma primeira propriedade é a do envolvimento interpessoal dos participantes de um ato conversacional, que os torna coprodutores do texto: suas intervenções se interligam numa produção verbal conjunta. Nesse sentido, a alternância de turnos, pela qual a conversação se realiza, implica uma construção colaborativa, na medida em que a fala de um locutor tem por parâmetro a de seu interlocutor.

Justifica-se, assim, a postura da professora que usa de sua “autoridade” instituída para convencer os alunos da importância da participação de todos nas relações interacionais



construídas no espaço da sala de aula, com vistas ao desenvolvimento sócio-cognitivo dos participantes, como se pode perceber nas situações analisadas a seguir:

### **Situação 1**

**(05/06/2014 – 01 aula)**

Era aula de leitura e escrita e, como estava se aproximando o dia dos namorados, a professora selecionou um texto que tratasse desse tema, uma tentativa de ‘atraí-los’ para a efetiva participação, segundo ela, considerando os postulados dos PCN que destacam a importância de se trabalhar textos que façam sentido no contexto social dos alunos.

Inicialmente, ela entregou um texto a cada aluno que ao receberem começaram a interagir entre si, dar risadas, fazer brincadeiras com os colegas, atribuindo a autoria do texto ao pai de colega x, de colega y, tudo isso porque o título era “Pai prevenido: formulário para autorização do namoro”.

Nesse momento, a professora interfere na conversa e, aos poucos, direciona as falas não escolares para as falas escolares.

- Por que vocês estão rindo? O que acharam do texto?

Um grande silêncio tomou conta de toda aquela algazarra, mas a professora não se deu por vencida e continuou a interagir.

- Vamos, falem, por que se calaram?

Aos poucos eles começaram a falar.

- José Eduardo!?

- O texto é engraçado... parece com o pai da Paulinha.

E a professora continua:

- Por que com o pai da Paulinha?

José Eduardo silencia e outro colega toma o turno:

- Por que ele é ‘brabo’ e não deixa ela namorar... deu uma carreira em Tiago...

Todos começam a rir e o barulho toma conta da sala outra vez; uns dão risadas outros falam de assuntos totalmente diferentes, Tiago se irrita e exige que a professora bote ordem naquela ‘bagunça’. A professora atende ao pedido e aproveita para dar uma ‘lição de moral’ na turma e tenta recomendar a aula, pedindo que façam uma leitura compartilhada do texto, indicando quem lerá o quê. Depois tentou reiniciar a conversa, mas o sinal tocou e ela nem teve tempo de fazer qualquer orientação para o dia seguinte; os alunos saíram imediatamente com o toque.

## Situação 2

(09/06/2014 – 02 aulas)

As aulas seriam depois do intervalo. Muita agitação. A professora entra com olhar sério, talvez pela experiência pouco sucedida na aula anterior, e dar início às atividades pedagógicas:

- Hoje eu não quero saber de bagunça na aula, o primeiro que começar com gracinhas eu mando para fora da sala, para a direção! Entenderam? Peguem o texto que receberam ontem e façam a leitura novamente, dessa vez em silêncio!

Os alunos ‘obedecem’ ao comando da professora e, de fato, nenhum fato da aula anterior se repete, apenas alguns cochichos.

Enquanto isso, ela caminha por entre as carteiras e entrega um novo texto: ‘Os namorados da filha’ (Moacyr Scliar) e pede que leiam também esse texto (Em si- lê- cio!!!)

Alguns minutos depois:

- O que esses textos têm em comum?
- É um assunto que muito interessa a vocês, não é?

A professora esboça um discreto sorriso.

- O que têm de diferentes?
- Vamos, minha gente, fale! Quando é pra conversar...
- Qual deles vocês gostaram mais? Por quê?
- Vamos lá, gostaram do formulário?
- Diga aí, João Paulo<sup>1</sup>, já pensou em receber um formulário desses do pai de Carla? (risos tímidos)

Toda a turma sorri, mas para logo em seguida pelos olhares de censura da professora.

- Que assuntos são abordados no 2º texto?
- Como isso é colocado no texto?

E os alunos vão interagindo, sutilmente, e atendendo exclusivamente as perguntas da professora; basicamente, nada extrapola o texto.

- Os dois falam de namoro...
- O primeiro é um pai bem ‘carrasco’, igual ao pai de Paulinha (risos contidos) e o segundo, ‘bem liberal’, deixa até a filha levar o namorado pra dormir com ela em casa... parece com a mãe de Ângela... (risos)
- Deus me livre, professora! (resposta de João Paulo à pergunta da professora). O pai dela é meu amigo... (risos)
- O primeiro é bom porque é engraçado e o segundo porque eu queria que meu pai fosse desse jeito... ele briga muito comigo... não deixa eu sair, namorar... e eu acho isso errado...

---

<sup>1</sup> Os nomes dos alunos foram trocados para manter-se preservada a identidade dos colaboradores.



Poucos entendem a crítica a esse liberalismo feita no final do texto – um assaltante é confundido com o namorado da filha.

Por fim, a professora pediu para produzirem um texto, abordando a temática discutida. Ela os deixou ‘a vontade’ para se basearem no texto 1 ou no texto 2, mas a atividade ficou acertada para a próxima aula.

### **Situação 3**

**(12/06/2014 – 02 aulas)**

Após o sinal, a turma aguarda a professora em classe, que entrou cumprimentando os alunos, individualmente, e já pedindo para iniciarem a atividade solicitada na aula anterior. Fez algumas retomadas e todos começam a escrever. Durante a escritura, algumas conversas paralelas, risos, inibidos com veemência pela professora. Também houve alguns comentários sobre os presentes recebidos no Dia dos Namorados, sobre namorar escondido, namoro proibido, mas tudo de forma bem discreta; a professora estava bem atenta e não deu espaço para muita conversa. O tempo inteiro, ela revelava um olhar sério, cara fechada e sinalizando, através de diferentes pistas de contextualização, que não permitiria nenhum tipo de conversa. ‘Era hora de trabalhar!’.

Infelizmente, não se teve acesso aos textos produzidos pelos alunos, pois a atividade não fora concluída naquela aula e a professora não demonstrou nenhuma disposição para que se pudesse ter acesso às produções num outro momento, alegando que não saberia quando os textos seriam concluídos, uma vez que ainda iria trabalhar com a refacção a partir dos problemas linguísticos e/ou estruturais apresentados.

Nas três situações descritas, fica clara a relação assimétrica estabelecida entre a professora e os alunos. Ela inicia, controla e termina os turnos de fala, mesmo nas situações em que a interlocução se dá entre os colegas. Apesar de todos se articularem em torno do mesmo tópico discursivo, a discussão de um texto como pretexto para a prática de escrita, a professora não permite que as conversas não escolares permeiem o ambiente da sala de aula ou que os textos sejam transpostos ao contexto social de cada um, ressignificando, desse modo, os sentidos atribuídos. Sobre esse aspecto, Matencio (2002) afirma que é através do trabalho desenvolvido pela escola que o aluno tem a possibilidade de refletir sobre os processos de funcionamento da linguagem, relacionando-os ao uso efetivo que ele faz da língua e respaldado em suas concepções de socialização.

Com exceção do cumprimento individualizado que Márcia dispensa aos alunos na situação 3, ela mantém o tempo inteiro uma postura institucional, ficando imperceptível o uso

da estratégia de negociação. A professora ameaça com muita frequência, o que acaba intimidando os alunos, o que é muito comum nos espaços socialmente marcados pela obtenção de um objetivo coletivo: facilitar o processo de ensino e aprendizagem, como é o caso da sala de aula, ou seja, nas situações observadas “os papéis sociais são adequados a um contexto social em que os direitos são desiguais” (CAJAL, 2001, p. 150).

De acordo com Gumperz (2002, p. 152), num evento interacional, “As pistas de contextualização são todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressupostos contextuais”. Nesse sentido, é possível perceber que os alunos parecem conhecer muito bem as pistas de contextualização utilizadas pela professora (gritos, ameaças, cara fechada, olhar firme), considerando a postura que assumiram após serem “ameaçados” de se explicar na direção da escola: o silêncio instaurado, riso contidos, cochichos (Situação 2).

É importante perceber que a professora não estabeleceu nenhum roteiro formal na elaboração das questões direcionadas aos alunos, embora, segundo ela mesma, prime pela interação durante as aulas, já que considera primordial para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos. É perceptível que as abordagens não tinham muita sustentação, o que pode ter contribuído para a dispersão dos sujeitos envolvidos. Outra consideração importante diz respeito ao número de participantes, poucos alunos participam efetivamente, embora de forma tímida, dos eventos de interação propostos pela docente. A maioria permaneceu em silêncio e não procurava se envolver ou ficar atenta às ‘solicitações’, apesar de se tratar de um assunto de interesse dos jovens adolescentes e, nesse sentido, a professora poderia ter explorado de modo mais produtivo essa questão, deixando que os próprios alunos conversassem livremente sobre o texto até chegarem aos tópicos desenvolvidos por Moacyr Scliar. Possivelmente, isso proporcionaria excelentes momentos de interação entre professor-aluno e/ou aluno-aluno.

A forma como foram conduzidas as perguntas sobre os textos em nada contribuía para a atribuição de sentidos pelos alunos, todas as perguntas tinham um foco estruturalista, decodificador. Para Silva (2004), a interpretação de um texto deve se fundamentar em hipóteses, resultantes das relações que se vai estabelecendo desde o início da leitura entre os elementos não verbais, as palavras, as frases e todas as informações que ele possa trazer ou suscitar. Esta atividade está diretamente relacionada à predição, que consiste em antecipar o sentido do texto, eliminando previamente hipóteses improváveis. Mas, apesar da formação profissional, a professora não demonstrou essa aptidão para acionar os conhecimentos “ditos e presumidos” pelos alunos sobre o assunto.

Diante do exposto, e de acordo com Cajal (2001), é importante considerar que a sala de aula precisa ser entendida como um ambiente social propício à ampliação dos conhecimentos e, por consequência, a linguagem, uma atividade social, é construída na interação com o outro. Desse modo, são necessárias situações em que os sujeitos possam interagir, trocando experiências diversas, culturais, sociais e cognitivas, o que contribuirá de forma significativa para que os sujeitos envolvidos possam construir, adquirir e partilhar conhecimentos, o que não ocorreu nas aulas observadas. A professora se limitou a impor o silêncio e a ordem, tirando a oportunidade das trocas de turnos e das discussões, características das interações face a face em sala de aula.

Desse modo, é importante que o professor de língua materna seja sensibilizado no sentido de promover situações que propiciem aos sujeitos aprendizes a construção de seus próprios saberes linguísticos, conhecendo na prática a investigação e teorização sobre os fatos da língua e da linguagem em movimento, uma vez que “[...] a maneira como o professor concebe a natureza fundamental da língua altera em muito como se estrutura o trabalho com a língua/linguagem em termos de ensino” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21). Leite (2011, p. 55) corrobora com essa ideia ao afirmar que “nenhuma técnica será eficiente, se, entre aluno e professor, não houver adequado entrosamento linguístico, a partir da qual a interação entre os interlocutores se realiza”.

Considerando o exposto, entendemos igualmente importante analisar a Proposta de Matriz Curricular da escola campo de pesquisa, documento elaborado no início do ano letivo pelos professores de língua portuguesa e a supervisão pedagógica, com o objetivo de direcionar as ações que serão desenvolvidas durante o ano, cuja discussão será feita em seguida.

### 3.3 O TRATAMENTO DOS GÊNEROS ORAIS NO PLANEJAMENTO DO PROFESSOR

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, quando da seleção dos conteúdos previstos, é papel da escola sistematizar o trabalho com os gêneros orais e escritos, possibilitando ao aluno o desenvolvimento do domínio da competência linguística prevista em eventos de uso público da linguagem (BRASIL, PCN, 1998).

Nessa perspectiva, decidiu-se analisar a Proposta de Matriz Curricular (PMC) da escola campo de pesquisa, elaborada pelos professores de língua portuguesa da escola, sob orientação da Supervisão Pedagógica, para o ano letivo de 2014, para que melhor se possam compreender as concepções de linguagem, oralidade e ensino que subjazem às práticas de sala

de aula. Concomitante a análise, realizamos uma entrevista com os professores para que possíveis dúvidas, quanto a articulação entre a teoria e à prática, fossem dirimidas, considerando as observações já realizadas em sala de aula.

É importante destacar que a entrevista, gravada em aparelho de celular e analisada junto às observações da PMC, será transcrita segundo o modelo apresentado em Preti (2006, p. 12-13).

**Quadro 4:** Normas para transcrição.

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos.	( )	do nível de renda ( ) nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu.	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre).	/	e comé/e reinicia
Entonação enfática.	Maiúscula	porque as pessoas retêm moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r).	::podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem...éh::: ...dinheiro
Silabação.	—	por motivo de tran-sa-ção
Interrogação.	?	e o Banco...Central...certo?
Qualquer pausa.	...	são três motivos...ou três razões...que fazem com que se retenha moeda...existe uma... retenção
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático.	-- --	...a demanda de moeda—vamos dar essa notação—demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade.	Ligando as linhas	A. na casa da sua irmã B. [sexta-feira? A. fizeram LÁ... B. [cozinham lá?

Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação.	“ ”	Pedro Lima...ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma barreira entre nós”...

Fonte: Preti (2006, p. 12-13)

### 3.3.1 Entre o dito e o prescrito: o que dizem os professores sobre a PMC

De acordo com os PCN (Brasil, 1998), é preciso que se defina bem o que se deseja ensinar, uma vez que a obtenção dos objetivos só podem se dar a partir da didatização dos conteúdos. Com essa preocupação, a Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Pombal – PB reserva, a cada início de ano letivo, um período de tempo destinado ao Planejamento e elaboração da Proposta de Matriz Curricular das escolas municipais. A seleção dos conteúdos é feita a partir de eixos temáticos propostos pelos documentos oficiais, a exemplo dos PCN, conforme informado pela Supervisão Pedagógica, que visam ao desenvolvimento de competências e habilidades em cada área do conhecimento. A elaboração do documento é feita pelos professores de suas respectivas áreas sob a coordenação da equipe de Supervisão Pedagógica.

A PMC, objeto de nossa análise, trata do ensino de Língua Portuguesa e seleciona conteúdos que possibilitem o desenvolvimento de competências e habilidades nos campos da leitura, escrita, oralidade e análise linguística, recebendo a Oralidade nossa especial atenção.

Tomamos por base a PMC do 7º Ano do Ensino Fundamental, Eixo Temático Oralidade, em que constam os gêneros “Entrevista, Exposição Oral, Dramatização e Debate” (SME – PMC, Língua Portuguesa, 7º Ano, 2014), cuja proposta objetiva possibilitar ao aluno “Apropriar-se dos recursos linguísticos de expressões orais e utilizá-los de forma consciente e crítica”. Também estão relacionadas as seguintes habilidades:

Planejar e elaborar o texto oral com apoio escrito em função do gênero entrevista.

Buscar informações complementares em textos de apoio, apresentando informações da oralidade de maneira a suscitar o interesse de interlocutores.

Debater temas propostos pelos textos e desenvolver habilidade de expressão e argumentação orais (SME, PMC, LP, 7º Ano, 2014).

Considerando a proposta apresentada, é importante destacar os objetivos esperados pelos documentos oficiais que norteiam o ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, no que se refere às práticas de oralidade (escuta e produção) para que possamos confrontar o que é dito nos Parâmetros Curriculares Nacionais e o que se efetiva na prática, de acordo com a fala dos professores em entrevista sobre o assunto.

Quanto ao processo de escuta de textos orais, de acordo com os PCN/Brasil (1998, p. 49), espera-se que o aluno:

Amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto;

Reconheça a contribuição complementar dos elementos não verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal);

Utilize a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise;

Amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso.

Ainda de acordo com o documento, no que se refere à produção de textos orais, espera-se que o aluno:

Planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;

Considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade lingüística adequada;

Saiba utilizar e valorizar o repertório lingüístico de sua comunidade na produção de textos;

Monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário;

Considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais (BRASIL, PCN, 1998, p. 51).

Considerando o exposto, é possível reafirmar a necessidade de se estabelecer um ensino sistemático também para a oralidade, dada a relevância dessa prática para o desenvolvimentos de competências da variedade padrão da língua, no que concerne a escuta e

produção de textos orais, ampliando sobremaneira o repertório linguístico oral dos usuários desses eventos comunicacionais. Marcuschi (2005, p. 21) explica que “A fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia-a-dia das pessoas”, daí a necessidade de se intensificar ações que possibilitem a reflexão sobre o uso da modalidade oral e que ela passe a assumir espaços mais significativos para o desenvolvimento das competências linguísticas esperadas para o aluno dos anos finais do ensino fundamental.

Analisando-se a PMC da escola campo de pesquisa, é possível dizer que existe uma preocupação em incluir as práticas de oralidade nas aulas de língua materna, entretanto, durante entrevista, a pesquisadora quis saber qual a metodologia empregada para trabalhar com os gêneros orais descritos na proposta e, a partir de suas falas, pode-se entrever que as práticas de oralidade parecem ocupar um lugar de pretexto para se trabalhar o escrito ou sistematizar conteúdos relacionados a outros aspectos da língua, ou seja, os gêneros orais foram selecionados sem muitos critérios para o desenvolvimento das competências para o domínio do uso em situações de comunicação formais. Vejam o que dizem as professoras:

Professora Doroteia: os gêneros orais/ éh.../selecionados para trabalhar no nono ano foi o gênero seminário/ né/ e/nós/(depois você corta) primeiramente nós organizamos os grupos -- esses seminários geralmente -- não são desenvolvidos individualmente ... fizemos a distribuição DAS TEMÁTICAS A SEREM TRABALHADAS DENTRO DO BIMESTRE, como, por exemplo, as figuras de linguagem ... Há uma nota pela pesquisa que os alunos irão realizar, que fica restrita ao material escrito ... se ele conseguiu identificar as figuras de linguagem nos textos pesquisados, no poema, no texto publicitário, primeiro, há essa CONFERÊNCIA CONTEUDÍSTICA, se ele soube APLICAR O CONTEÚDO, de modo a demonstrar que ele aprendeu ... observamos TAMBÉM a participação oral do aluno onde serão observadas algumas posturas: se ele apresentou o grupo, se apresentou-se de modo claro, a linguagem que ele utilizou, mais formal ou mais informal e se ele sabe interagir com a turma DE MODO A REPRODUZIR O QUE ESTÁ NO MATERIAL ESCRITO ... não há uma sistematização da estrutura, há uma orientação do conteúdo, mas não há uma preparação do gênero seminário.

Professora Julia: trabalhamos com um CONTEÚDO fora do contexto do ensino de língua, mais pra ampliar o contexto de leitura ... a partir da leitura de conto orientamos que eles iam fazer uma pesquisa e apresentar um seminário ... orientamos que eles deveriam fazer uma pesquisa prévia, teriam que se preparar pra fazer essa exposição oralmente, teriam que usar algum recurso didático ... mas enfatizamos que eles não deveriam se prender ao texto escrito ... depois da apresentação do trabalho foi necessária uma intervenção, uma orientação mais específica, pois coisas básicas como a postura física... uma postura focada na leitura escrita do material... --fizeram uma pesquisa excelente--... mas não conseguiram expor bem a exposição se limitou à leitura... UMA PREOCUPAÇÃO COM O CONTEÚDO... no final eu precisei pontuar todos os probleminhas mais específicos do seminário...

Professora Márcia: vocês trabalharam com seminário e eu trabalhei com o gênero poesia e eu percebi também que EU ME PREOCUPEI EM PASSAR PRA ELES O CONTEÚDO e na hora deles apresentarem falta justamente esse embasamento de qual seria a postura dele frente aquela apresentação...o que é que eles poderiam propiciar pra turma... interagir com a turma...

A fala das professoras revela que, possivelmente, a escola ainda não tenha se dado conta da relevância que se encontra na produção de gêneros orais. Nas três situações, o gênero seminário e a leitura em voz alta do gênero poesia não atendem a um dos objetivos a serem alcançados pelo aluno quando da utilização da modalidade oral: “planejar a fala pública”. O que se percebe é uma forte presença da sistematização de conteúdos preestabelecidos e oralização dos textos escritos. Em nenhuma das situações o aluno toma conhecimento do que seja, de fato, o gênero oral seminário e/ou exposição oral, mas, de modo paradoxal, ele é cobrado quanto às competências que não conseguiu desenvolver. Questionadas sobre a preocupação em ensinar a modalidade oral, a professora Doroteia representa o grupo, dizendo:

[...] acho que é porque se trata da fala e a fala a gente presume que ele aprendeu em casa... o papel da escola é ensinar a escrita [...] a língua padrão escrita... daí não damos muita ênfase à oralidade... [...] ou pelo menos não de modo sistemático.

Sobre esse aspecto, Mollica (2011, p. 45) defende que

Para o aprendiz quanto maior a ampliação do leque linguístico tanto mais proficiente ele se torna nos diferentes contextos de uso e de gêneros discursivos. Tomar conhecimento das adequações e inadequações de uso constitui condição ideal para o desenvolvimento pleno de habilidades de fala e de escrita.

Considerando o contexto pesquisado e a fala da professora Doroteia, parece que ainda não há essa concepção de modo sistemático, pelo menos no que diz respeito ao trabalho com os gêneros orais. Espera-se que o aluno se apresente de modo a atender aos contextos de uso, mas falta a instrumentalização por parte da escola para que ele possa atuar de forma legítima, construindo seu próprio discurso e se fazendo entender em situações específicas de uso da modalidade oral. Sobre essa questão as professoras enfatizam:



Professora Doroteia: na verdade, nós INFORMAMOS os critérios em que eles vão ser avaliados... mas nós não oferecemos essa preparação para a exposição oral...

Professora Júlia: FALTA UM ESTUDO ESPECÍFICO PARA O ESTUDO DO ORAL do gênero seminário... embora eles ( ) os alunos... sejam cobrados sobre isso...

Professora Márcia: falta justamente esse embasamento... eu sinto que nós... assim... enquanto professores... pecamos nesse ponto, FALTA ESSA PREPARAÇÃO PRA QUE ELE TENHA CONDIÇÃO DE EXPOR AQUELE GÊNERO COM FIRMEZA e chegue naquelas pessoas que estão escutando...

As falas revelam a supremacia do tratamento da escrita em detrimento da oralidade. O gênero oral parece funcionar como suporte para o texto escrito; as três professoras assumem que “não há uma preparação” para o uso da modalidade, embora promovam situações em que o domínio dessa competência se faça necessário não há uma preocupação com a didatização sobre o gênero em estudo, talvez por se tratar de sujeito “falante” essa modalidade não necessite de nenhuma sistematização. E nesse sentido, a professora Doroteia não omite essa lacuna e diz:

o aluno SABE que será a-va-li-a-do quanto a sua postura durante a apresentação...--conhece previamente os critérios de avaliação--... mas não há nenhuma didatização sobre a estrutura do gênero propriamente dito...

Sobre esse enfoque, os PCN/Brasil (1998, p. 65) deixam claro que “A questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece”. Assim, a didatização dos gêneros orais precisa ser enfatizada nas aulas de língua materna, de modo a se estabelecer um patamar de importância tal qual é atribuído à escrita.

Diante de suas falas e do material escrito que previa o trabalho com os gêneros orais, incluindo objetivos a serem atingidos, a pesquisadora quis melhor entender as razões pelas quais havia sido feita aquela seleção, entretanto, os professores, que não permitiram a gravação para essa resposta, limitaram-se a dizer que muitos discursos teóricos, infelizmente, não chegam à escola e que muitas vezes são produzidos documentos que dificilmente se materializarão no dia a dia da sala de aula e que, possivelmente, o que estava definido na PMC nas se efetivaria na cotidianidade do fazer pedagógico.

Por último, a pesquisadora quis saber a opinião dos professores sobre o fato da oralidade ser relegada a um tímido espaço de oralização do texto escrito, mesmo entre eles,

que possuem a formação específica (Licenciatura em Letras) e conhecem, segundo relatado informalmente, os pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Suas respostas foram enfáticas:

Professora Doroteia: talvez porque nós imaginamos que a oralidade é INATA ao ser humano... então imaginamos que esse aluno já vem pronto... então ele precisa ser aprimorado na escrita e que o papel da escola é desenvolver a competência da escrita e não da oralidade...-- por mais que os Parâmetros Curriculares Nacionais orientem--

Professora Júlia: há uma su-per-va-lo-ri-za-ção da escrita... uma preocupação maior com isso... as exigências... as cobranças...elas estão voltadas mais ao domínio da escrita... da norma padrão... e eu acho que isso acaba limitando e direcionando MUITO as nossas práticas -- numa escala de prioridades-- acabamos por trabalhar com a escrita

As respostas motivaram a pesquisadora a querer saber ainda sobre o espaço da sala de aula em que a fala do aluno é privilegiada. E eis as respostas dadas:

Professora Doroteia: o mais corriqueiro é que haja a intervenção deles na aula expositiva dialogada... onde estamos explicando o conteúdo e esperamos que ele indague... exponha a sua dúvida...no momento de leitura... a leitura em voz alta e depois o DEBATE... a discussão em sala de aula em que o aluno é convidado a partilhar com os alunos as impressões que ele teve com aquela leitura... mas muitas vezes ele se inibe em falar e se cala e aí o professor direciona...éh::: ... ORIENTA a discussão para que o aluno tenha condição de se expor... e muitas vezes ele responde por- es-cri-to, mas não consegue fazer isso de forma oral... ele só consegue FALAR o que está ali...

Professora Júlia: são raras as vezes em que o aluno trata de algo que é DELE... geralmente ele fala o que foi direcionado PELO PROFESSOR...

Professora Márcia: eu percebo um limite muito grande do aluno nessa questão das respostas... --é assim-- ...o professor lança a pergunta e já direciona a resposta... eu limito... eu inibo...( eu percebo isso)... e aí quando se trata de um texto...éh::: ... ele não consegue porque ELE NÃO FOI TRABALHADO... a gente... muitas vezes... (como professor) com-di-ci-o-na o aluno a dar as resposta que a gente precisa...

As situações descritas pelos professores durante a entrevista possibilitam uma reflexão sobre a necessidade de se intensificar o debate quanto à necessidade de se tratar os gêneros orais em sala de aula. Percebe-se tanto em suas falas quanto no material escrito, visto em sua totalidade, que não está muito claro ainda para o professor de língua que objeto de ensino é esse e qual a metodologia mais eficaz para trabalhá-lo em sala de aula. Com naturalidade, uma das professoras refere-se à declamação de poesias como sendo uma didatização do

gênero oral, e nessa perspectiva é possível afirmar que, considerando o que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais, os objetivos do ensino da oralidade nas aulas de língua materna na escola campo de pesquisa revelam uma concepção reducionista de um trabalho produtivo com essa modalidade, uma vez que nem sempre estão claros para os alunos e, quando assim o são, aparecem, essencialmente, voltados para a aprendizagem da escrita.

Considerando as concepções de oralidade no livro didático, pode-se afirmar que a escola acaba reproduzindo a sequência apresentada nesse material, uma vez que, como já relatado no capítulo I, as situações de trabalho com os gêneros orais fica restrito às discussões a partir de um roteiro (escrito) proposto no material de apoio. Sobre esse aspecto, Marcuschi (2005, p. 24) afirma que “Os autores de manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem onde e como situar o estudo da fala”. E, nesse sentido, os professores, também em maioria, acabam caindo nesse mesmo dilema, desenvolvendo um trabalho de oralização do texto escrito. Ainda de acordo com o autor, “não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua. Talvez, a melhor maneira de determinar o lugar do estudo da fala em sala de aula seja especificando os aspectos nos quais um tal estudo tem a contribuir”.

Assim, urge a necessidade de o professor de língua materna se instrumentalizar de modo a perceber com clareza a real necessidade de inserir em sua prática docente, de modo sistemático, o trabalho com os gêneros orais, atribuindo vez e voz aos alunos em processo de aprendizagem para que, desse modo, possam, efetivamente, constituírem-se indivíduos capazes de exercitar suas potencialidades para expressão de suas ideias e defesas de seus pontos de vista, assegurando, assim, a sua condição de sujeitos críticos, conscientes.

Nessa perspectiva, criar situações que possibilitem ao aluno pensar criticamente sobre a linguagem e seus usos efetivos, desenvolvendo ações didático pedagógicas que reafirmem a importância da modalidade oral ser enfatizada como objeto de ensino no espaço escolar pode se configurar como um exercício relevante de percepção da funcionalidade do gênero oral em situações de interação diversificadas e, nesse caso, é tarefa da escola e, mais especificamente, do professor, motivar essa postura analítica com seus alunos. Sobre essa questão, apresentaremos, no capítulo seguinte, uma proposta pedagógica com ênfase ao uso dos gêneros orais.

## CAPÍTULO IV

### 4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: GÊNERO PROFISSIONAL E FAZER DOCENTE

Diante das transformações do mundo contemporâneo, a escola vem sendo questionada acerca de sua função social nesta nova sociedade que exige um sujeito plural, capaz de pensar e aprender constantemente, além de refletir sobre as dinâmicas que se diversificam, articulando saberes através das relações sociais estabelecidas e dos novos mecanismos evidenciados pelas novas tecnologias.

Nessa perspectiva, esta pesquisa, a partir de agora, revisita a proposta de sequência didática (SD) apresentada por Dolz & Schneuwly (2004), considerando que o objeto essencial do ensino deve ser a condição humana, desenvolvendo conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício da cidadania, de forma consciente e crítica. Nesse contexto, os gêneros textuais, por meio de sequências, são tidos como instrumentos que possibilitam aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem desenvolverem suas potencialidades a partir das interações que estabelece com o outro, mediados pela linguagem e pelos símbolos em situações reais, nos mais diversificados espaços sociais.

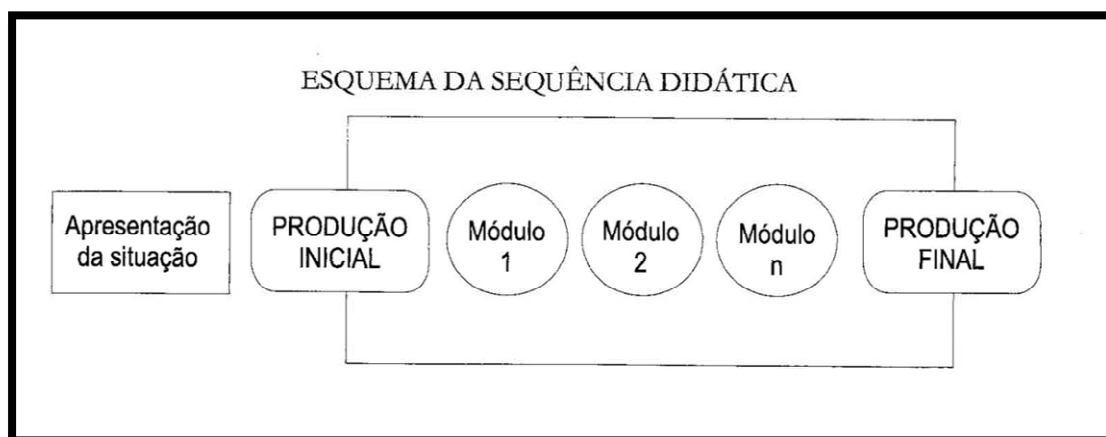
#### 4.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O trabalho com sequência didática pressupõe a elaboração de um conjunto de atividades pedagógicas ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo etapa por etapa. A organização das atividades em sequência tem o objetivo de oportunizar aos alunos o acesso a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004).

A aplicação desta metodologia no trabalho com gêneros orais permite explorar as características do modelo didático do gênero, o que se constitui numa preciosa fonte de informações para o professor acompanhar e orientar os alunos a refletirem sobre a estrutura e a funcionalidade da linguagem a partir do gênero estudado. Dessa forma, os alunos dominarão, de forma progressiva, as características do texto e serão capazes de formular conhecimentos e se desenvolverem como sujeitos usuários da palavra nos mais diferentes contextos de produção de sentidos.

Marcuschi (2002) aponta outro aspecto fundamental no trabalho com sequência didática: a criação de situações em contextos que permitam reproduzir, em grandes linhas e no detalhe, a situação concreta de produção textual, oral e/ou escrita, incluindo sua circulação, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores.

A estrutura de base de uma SD é constituída pelos seguintes passos: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3 e produção final, como demonstra o esquema abaixo desenvolvido por Dolz & Schneuwly (2004, p. 98):



Para iniciar o trabalho com a SD, fundamentada nos gêneros textuais, é preciso que se estabeleçam as diretrizes que nortearão a ação a ser desenvolvida, ou seja, a apresentação da situação se configura com um espaço em que os alunos são expostos ao projeto coletivo de produção de um gênero textual específico, considerando a importância dos conteúdos a serem trabalhados, características do gênero, destinatário da produção e suporte. É muito importante que nessa fase seja discutida, fundamentalmente, a funcionalidade da linguagem do gênero em estudo em seu contexto de uso. De acordo com Dolz & Schneuwly (2004, p. 82), “A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado”.

A etapa seguinte, que é a primeira produção, define o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer. É nessa fase que os discentes têm a oportunidade de desvelar para si mesmos e para a escola/professor as concepções que têm acerca do gênero em estudo. Essa dinâmica pode ser entendida como

uma “condição *sine qua nom*”<sup>2</sup> para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades”.

O processo de produção e avaliação do gênero em estudo se dá por meio de módulos, determinados de acordo com as respostas apresentadas pelos alunos. É nessa etapa que o professor precisa adotar um movimento que possibilite a reflexão sobre as aprendizagens adquiridas e as lacunas que ainda precisam ser preenchidas quanto ao domínio do gênero trabalhado. Dolz & Schneuwly (2004, p. 87) afirmam que “A atividade de trabalhar um texto escrito ou oral é, de certa maneira, decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos, à semelhança de certos gestos que fazemos para melhorar a capacidade de natção”. Assim, os módulos dão ênfase a dificuldades de diferentes níveis e apresentam flexibilidade quanto às estratégias utilizadas nas atividades propostas para, dessa forma, alcançar as aquisições desejadas, o que requer uma postura dinâmica e comprometida com os objetivos estabelecidos quando da proposição dos gêneros.

A última fase da SD é a produção final. É o momento em que os alunos põem em prática as aprendizagens adquiridas durante o processo, que passa pela apresentação da situação, produção inicial até o último módulo. Segundo Dolz & Schneuwly (2004), é no “pólo do aluno” que o trabalho com a SD ganha notabilidade, considerando a capacidade que ele desenvolveu para regular suas ações e selecionar com propriedade o gênero a ser utilizado nos mais diferentes contextos de produção, ou seja, a produção final se configura como o momento em que as aprendizagens são avaliadas, tanto do ponto de vista do professor quanto do aluno, sobre a eficácia do trabalho com o gênero em estudo e, principalmente, sobre a funcionalidade da língua/linguagem em seus contextos de uso. Sobre esse aspecto, Santiago (2006, p. 114) afirma que

A reflexão vai na direção dos sujeitos que instituem o trabalho docente, da relação docente-discente e da postura necessária àquela e àquele que vivenciam o trabalho educativo. Isto é, há um destaque para a atitude crítica do professor no exercício da profissão.

Essa reflexão incide num constante debate sobre a escola que temos e a escola que queremos, fazendo surgir aspectos convergentes e divergentes sobre a circulação das diferentes concepções do fazer pedagógico que permeiam a escola e suas relações com os sujeitos implicados. Uma forma de redimensionar seu papel, atendendo, desse modo, aos

---

<sup>2</sup> Locução adjetiva, do latim, que significa “sem a qual, não”; em nosso vocabulário, faz referência a uma ação ou condição que é “indispensável”, “essencial”.

novos paradigmas de produção e circulação do conhecimento. Assim, faz-se necessário que na escola se instaure um ambiente que possibilite interações e interlocuções entre os sujeitos professor-aluno, aluno-aluno, mediadas nos mais diferentes suportes de comunicação, com o objetivo de desenvolver mecanismos que atendem as exigências da educação contemporânea, com vistas à diversificação do conhecimento e das práticas sociais de uso da linguagem.

Nesse sentido, vê-se que a SD se constitui como um importante mecanismo nesse contexto, uma vez que delimita, didaticamente, ações pedagógicas que contemplam as concepções de linguagem numa perspectiva sociointeracionista, atribuindo, dessa forma, um caráter epistemológico à sala de aula, em que as práticas desenvolvidas e as ações empreendidas pelo professor, no sentido de assegurar eficácia no processo de ensino e aprendizagem, funcionem como instrumentos de pesquisa possibilitando uma constante ação-reflexão-ação (BRASIL, 1998) que orientem o trabalho cotidianamente realizado.

#### **4.1.1 Os gêneros textuais e o ensino de língua portuguesa**

As mudanças ocorridas na sociedade contemporânea refletiram de forma bastante intensa na escola e, de forma mais acentuada, nas exigências quanto ao trabalho do professor. A esse profissional já não cabe apenas ensinar, ele precisa articular saberes que garantam a formação intelectual e social dos sujeitos envolvidos, integrando-os e proporcionando o desenvolvimento de cidadãos construtores de seus discursos.

Nessa perspectiva, os gêneros textuais se apresentam como uma possibilidade de se desenvolver um trabalho pautado no uso da linguagem oral, modalidade que como demonstrou nossa pesquisa é pouco recorrente nas práticas pedagógicas das aulas de língua materna, mas de grande importância na constituição dos sujeitos, considerando que as práticas interativas da cotidianidade se dão, basicamente, por meio da oralidade. De acordo com Marcuschi (2005, p. 21), apesar dessa importância social, “as instituições escolares lhes dão atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita. Crucial neste caso é que não se trata de uma contradição, mas de postura”.

Especificamente nas aulas de língua materna, é preciso partir de uma metodologia fundamentada no trabalho com os gêneros textuais, que possibilite ao aluno refletir sobre a funcionalidade da linguagem, cuja aplicabilidade em sala de aula contribui para o desenvolvimento tanto da oralidade quanto da escrita. Fazer uso da modalidade oral é uma reafirmação da confiança do sujeito em sua capacidade crítico-discursiva, que se conquista em

espaços que estimulam à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é, enfim, em ambientes que auxiliam no processo de construção da identidade.

Nesse sentido, é importante destacar a relevância da reflexão que o professor deverá dispensar sobre o seu fazer pedagógico, considerando a investigação primordial para o estabelecimento de uma retomada de postura com vistas à ressignificação de “modelos” existentes. De acordo com Severino (2007, p. 100), “Toda modalidade de conhecimento realizada por nós implica uma condição prévia, um pressuposto relacionado à nossa concepção da relação sujeito/objeto”. Assim, conceber que se está diante de uma nova concepção de escola, novos saberes e novos sujeitos, exige um novo olhar para esses espaços, desencadeando a necessidade de se compreender a realidade em toda a sua complexidade.

Assim, utilizando-nos desses pressupostos, apresentamos, a seguir, uma proposta contextualizada com os gêneros textuais orais cujo objetivo não se limita a contribuir com o desenvolvimento da capacidade linguística, mas, fundamentalmente, colaborar com a capacidade reflexiva dos alunos quanto a funcionalidade da linguagem a partir do uso consciente da modalidade oral em diversificados contextos de uso sociocultural.

#### 4.2 PLANO DE AÇÃO DOCENTE: ÊNFASE AO ENSINO DOS GÊNEROS ORAIS FORMAIS

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (BRASIL, PCN, 1998, p 67-8).

A proposta metodológica apresentada contempla o trabalho com a oralidade e possibilita ao aluno atuar criticamente sobre as questões propostas, construindo seu próprio discurso, argumentando e refutando ideias, sem que para isso seja submetido às concepções de “certo” e “errado”, tão fortemente marcadas pela escola e pela maioria dos materiais didáticos em circulação. As atividades estão fundamentadas nos pressupostos da Linguística Textual e do Sociointeracionismo, que dispensam atenção especial às práticas interativas e ao trabalho com a oralidade no processo de ensino e aprendizagem, e seguem o modelo proposto por Dolz & Schneuwly (2004), o que permite a reflexão do aluno e do professor quanto as competências desenvolvidas.

O modelo adotado corrobora com as nossas concepções apresentadas ao longo desse estudo no que diz respeito à importância de se promover em sala de aula situações em que a fala do aluno se apresente como mecanismo de efetivação da aprendizagem, uma vez que não



se pode desprezar o fato de que “Falar é algo de um poder estupendo, uma forma de convencimento incrível e, por isso mesmo, um poderoso instrumento para resolver questões cotidianas da vida de todos nós” (FERRAREZI Jr. 2014, p. 71). Desse modo, ambientes de aprendizagem que possibilitem a reflexão do aluno sobre o objeto a ser aprendido precisam ser estimulados, uma vez que se entende que os discursos adquirem significados diversos, considerando o contexto de produção e interação.

#### **4.2.1 Percurso metodológico de elaboração da sequência didática**

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), cabe ao professor a tarefa de planejar as atividades didáticas e colaborar efetivamente com o aluno para que ele tenha condições de refletir e garantir a efetivação da aprendizagem.

Nesse sentido, o nosso contato direto com a escola campo de pesquisa e, mais especificamente, com a sala de aula, se deu durante a apresentação do projeto a ser desenvolvido, na observação das aulas e na entrevista com os professores; etapas já descritas nesse estudo e que nos permitiram olhar de forma mais cuidadosa para os espaços de aprendizagem, constituindo-se instrumentos de possibilidade para a construção de um plano de ação que tivesse respaldo nas relações sociais, escolares e extraescolares, dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

Partindo da leitura de um paradidático, proposto pela professora colaboradora, e considerando o contexto social dos alunos, propusemos que fossem desenvolvidas ações em que se pudesse refletir sobre temas de interesse de todos, utilizando-se da fala como instrumento central, mediador dessa discussão.

Desse modo, depois de conversar com a professora, mostrando o leque de possibilidades de inserção do gênero oral e enriquecimento do trabalho, a pesquisadora se propôs a elaborar e executar o plano de ação abaixo, visto que esse redirecionamento possibilitaria aos alunos um olhar novo sobre o processo de ensino e aprendizagem e à professora uma reflexão sobre a importância do trabalho com os gêneros orais, o que pode resultar num redirecionamento do seu fazer pedagógico. Sobre esse aspecto, os PCN (BRASIL, 1998) afirmam que é fundamental desenvolver na escola uma série de atividades de escuta orientada, que possibilitem aos alunos construírem, progressivamente, modelos apropriados ao uso do oral nas circunstâncias previstas.

Diante desse cenário, foram selecionados os gêneros debate, entrevista, seminário, relato pessoal e esquete, por se tratar de gêneros presentes tanto no espaço escolar quanto em

outros contextos sociais dos sujeitos. Entretanto, serão descritas aqui apenas duas propostas, Debate e Seminário, conforme demonstrado nos quadros abaixo, considerando os resultados obtidos quanto à eficácia das propostas negociadas.

**Quadro 5:** Gênero debate.

<b>DEBATE</b>	
<p><b>OBJETIVOS:</b> Perceber a importância da linguagem oral na produção do gênero debate. Conhecer os elementos estruturais do gênero. Participar de um debate de maneira consciente.</p>	
<b>AÇÕES</b>	<p><b>Atividade 1:</b> Reconhecimento do Gênero: O que é, para que serve, onde circula?</p> <p><b>Atividade 2:</b> Diferenciar opinião e argumento.</p> <p><b>Atividade 3:</b> Diferentes tipos de argumento.</p> <p><b>Atividade 4:</b> Contra-argumentação, marcadores de concordância e discordância e marcadores de argumentação.</p> <p><b>Atividade 5:</b> Marcadores de reformulação.</p> <p><b>Atividade 6:</b> Escuta/Assistir de um debate.</p> <p><b>Atividade 7:</b> A produção do debate: Como organizar; elaboração de argumentos, contra-argumentos e marcadores de concordância e discordância.</p> <p><b>Atividade 8:</b> Produção Final: realização do debate.</p>
<p><b>DURAÇÃO:</b> 06 aulas de 45 minutos.</p>	

**Quadro 6:** Gênero seminário.

<b>SEMINÁRIO</b>	
<b>OBJETIVOS:</b> Compreender o contexto de uma produção oral e os mecanismos necessários para organização do gênero.	
<b>AÇÕES:</b>	<p><b>Atividade 1:</b> Reconhecimento do Gênero: O que é, onde circula?</p> <p><b>Atividade 2:</b> Tomada de consciência da dimensão comunicativa do seminário: importância da voz, olhar, postura corporal.</p> <p><b>Atividade 3:</b> Estruturação da exposição: seleção do tema, hierarquização das ideias.</p> <p><b>Atividade 4:</b> Escuta de seminário.</p> <p><b>Atividade 5:</b> Seleção do material necessário: texto-roteiro, preparação de slides.</p> <p><b>Atividade 6:</b> Produção final: Exposição diante da classe.</p>
<b>DURAÇÃO:</b> 05 aulas de 45 minutos.	

Importante ressaltar que as propostas foram desenvolvidas na sala de aula da professora Márcia, nas turmas de 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental, composta por alunos com idade compreendida entre 12 e 15 anos de idade, turnos manhã (8º Ano) e tarde (9º Ano), num tempo de seis aulas de 45 minutos para o gênero debate, que se deram entre os dias 07 e 14 de julho de 2014, e cinco aulas de 45 minutos para o gênero seminário, realizadas entre os dias 18 e 28 de julho de 2014, não incluindo nessas aulas o tempo gasto para a leitura do paradidático, que ficou a cargo, exclusivamente, da professora titular, cuja proposta era criar um esquete para apresentação em um evento comemorativo promovido pela SEDUC do município de Pombal – PB.

Outrossim, destacamos que foi mantida a mesma estrutura de SD proposta por Dolz & Schneuwly (2004), já apresentada e discutida nesse estudo. Entretanto, algumas modificações

foram necessárias durante o processo de execução, considerando as especificidades do gênero oral.

#### **4.2.2 Sequência didática 1:**

##### **O gênero *Debate* e a ressignificação da oralidade no contexto escolar**

Dolz & Schneuwly (2004, p. 82) defendem a ideia de que é possível desenvolver a competência comunicativa a partir da promoção de situações que possibilitem ao aluno “expressar-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares”. Nesse sentido, entende-se que criar uma situação a partir de mecanismos experimentados diariamente pelos sujeitos envolvidos é possibilitar um ambiente propício de reflexão e análise sobre a funcionalidade da língua em variados contextos de interação social.

Assim, considerando a identificação dos alunos com as situações de discriminação sofridas pela personagem central da obra lida (*Pretinha, eu?*, de Júlio Emílio Braz, da editora Scipione) - por ser pobre, preta e filha dos empregados dos donos da escola em que estudava como aluna bolsista - propusemos a realização de um debate para que esse tema, que tanto os inquietou durante a leitura, fosse amplamente discutido e, de alguma forma, pudesse refletir em suas relações sociais estabelecidas fora do contexto escolar, uma vez que entendemos que não se pode exigir que os alunos desenvolvam suas competências comunicativas, nos vários setores da atividade humana, se a escola apenas se encarrega de ensinar os “segredos” da escrita. Faz-se necessária a construção de ambientes que reafirmem que a leitura, escrita e oralidade se constituem como práticas sociais, e como tal devem se adequar aos contextos em que estão situadas e, desse modo, é papel da escola oferecer possibilidades para que isso se efetive.

##### **4.2.2.1 Percurso para realização do gênero debate**

O primeiro encontro para aplicação da proposta, que se deu em 07 de julho de 2014, foi marcado pela apresentação da situação que seria desenvolvida nos próximos dias, considerando a postura assumida pela turma durante a leitura do paradidático. Assim, ficou definido qual tema seria debatido, bem como a apresentação de sugestões para o dia em que seria realizado o debate, incluindo o convite para outras turmas da escola e confecção de cartaz para divulgação do evento.

As propostas foram aceitas e ainda nesse mesmo dia, iniciamos a sistematização do gênero debate, desenvolvendo as atividades 1 e 2, dispostas no quadro 5 (página 83), o que, de início, gerou algumas discordâncias por parte dos alunos, já que a empolgação inicial sobre ideia de promover um debate para a escola via como desnecessária a apresentação de conceitos, situação que foi contornada após a nossa intervenção e a da professora titular, que desenvolvemos um trabalho de reflexão sobre a estrutura dos gêneros orais formais passível de sistematização para eficácia do trabalho a ser desenvolvido. Sobre essa questão, os PCN (BRASIL, 1998) destacam a importância de a escola organizar seu trabalho de modo que fique claro os objetivos que se pretende alcançar para que se tenha, desse modo, a aprendizagem assegurada.

O encontro seguinte ocorreu no dia 08 de julho de 2014, em duas aulas seguidas, e foi iniciado retomando oralmente as discussões do encontro anterior e apresentando os diferentes tipos de argumentos, contra-argumentação e marcadores argumentativos (ver quadro 5: atividades 3, 4 e 5), e já nesse encontro propusemos uma produção inicial, motivada pela discussão das imagens abaixo, retiradas da internet e projetadas em Datashow, que possibilitava uma preparação para a produção final, bem como uma autoavaliação das posturas assumidas na hora do debate, quanto à produção de argumentos e o respeito aos argumentos do outro.

**Figura 8:** Imagem sobre preconceito e discriminação.



**Fonte:** <https://www.google.com.br/search?q=Imagem+preconceito+e+discriminação:+a+mesma+coisa?>

Esse foi um momento em que pudemos perceber o interesse dos alunos para debaterem acerca de um assunto bastante comum em sua cotidianidade, refletida no uso da palavra pela maioria da turma, especialmente aqueles que se sentiram representados na obra e “descobriram” que existia uma lei para ampará-los, assumindo uma posição de sujeito do ato

de sua aprendizagem, manifestada a partir de suas experiências sociais fora do contexto escolar, aliadas ao novo objeto de conhecimento. Sobre esse aspecto, os PCN (Brasil, 1998) orientam para a importância de se organizar espaços de aprendizado, planejando situações de interação nas quais o conhecimento possa ser construído a partir da reflexão sobre o objeto aprendido.

Apesar da necessidade da apresentação de alguns conceitos, a interação foi constante durante a transposição dessa temática, todos queriam dar sua opinião sobre o assunto, queriam conhecer um pouco mais sobre a lei, apresentar suas ilustrações pessoais dos dramas vividos em seus espaços sociais, mas a aula chegara ao fim e os últimos minutos foram reservados para os ajustes a serem feitos na produção final.

A preparação do ambiente e os recursos a serem utilizados ficariam sob a responsabilidade da professora titular e da pesquisadora. Aos alunos coube a tarefa de fazer a divulgação do debate que se realizaria na semana seguinte, através de divulgação nas salas de aula da escola, através da linguagem oral, bem como a produção de um cartaz para ser fixado nas dependências da escola.

Sobre esse aspecto, embora as atividades propostas tivessem como foco o ensino da linguagem oral, contemplaram outros aspectos da língua, o que possibilita ao aluno refletir sobre o uso da linguagem em situações específicas. Nesse sentido, Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 82) afirmam que

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

O trabalho foi dividido em etapas (descritas em 4.2.1, p. 85-86) para que os sujeitos envolvidos pudessem perceber a peculiaridade do gênero oral debate, levando-os a (re)construírem suas concepções quanto à importância do trabalho com os gêneros orais na escola. Foram realizadas pesquisas, levantamento da situação de comunicação, identificação do vocabulário empregado, da finalidade do texto (argumentação) e, principalmente, da postura dos participantes, na posição de debatedores do assunto ou como mediadores da situação.

A proximidade do dia do debate aumentou a ansiedade dos alunos e o assunto tomou conta da escola. Foram fixados cartazes, construídos por eles, divulgando o evento e a aula seguinte, dia 10/07/2014, foi destinada para os preparativos finais.

**Figura 09:** Cartaz produzido pelos alunos.



**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora

Era hora de se fazer uma autoavaliação (ver quadro 5: atividades 6 e 7), partindo das anotações feitas pela professora pesquisadora, em seu diário de pesquisa, e da exibição em vídeo de um debate. Atentou-se tanto para a postura dos alunos, na hora do debate, já que muitos não respeitaram o espaço da fala do outro na produção inicial; quanto para a elaboração de um roteiro das questões que norteariam as discussões na produção final, já que era visível entre os alunos que a promoção desse espaço funcionaria como um momento de desabafo das inúmeras situações constrangedoras por que passavam em seus contextos sociais. Nessa perspectiva, pode-se dizer que esse momento funcionou para desenvolver no aluno a capacidade de observar e analisar seu próprio texto, oral e/ou escrito, constituindo-se, assim, como “ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz da expressão” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 89), além de se constituir um espaço em que as ações desenvolvidas refletem a cotidianidade dos sujeitos, o que contribuiu, sobremaneira, para a eficácia do trabalho.

A produção final foi realizada no dia 14/07/2014, na própria sala de aula (ver figura 10), e contou com a participação de alunos de outras salas. Era chegado o momento de por em prática instrumentos discutidos, separadamente, durante o desenvolvimento da atividade.

Apesar da visível ansiedade de todos, foi um momento em que se pode observar que a didatização do gênero oral funciona como um importante aliado no desenvolvimento de competências que possibilita aos sujeitos refletirem sobre suas aprendizagens e, mais especificamente, sobre a função social da escola na constituição de cidadãos capazes de se posicionarem criticamente nas diferentes situações que exijam uma posição firme e de autoconfiança.

**Figura 10:** Momento do debate.



**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora

Nessa fase, os discentes revelaram certo controle sobre a própria aprendizagem, numa demonstração de que a autoavaliação se faz necessária para que pontos antes divergentes passem a funcionar como aliados da prática pedagógica e eficácia da aprendizagem. Reconhecer os pontos negativos e apropriar-se de instrumentos que possibilitaram a superação das lacunas apresentadas na fase inicial possibilitou a ampliação da competência comunicativa, um vez que durante todo o processo de elaboração do gênero pode-se perceber um total e real engajamento e disposição da maioria dos alunos para que esse evento se efetivasse de modo a atender as exigências formais necessárias e, principalmente, que representasse as vozes da comunidade onde vivem.

Durante o debate, não foi difícil perceber a emoção dos alunos em suas posições, advinda não apenas do contato com a história de vida de um personagem de um livro didático, mas o (re)encontro com suas histórias diárias, contadas e recontadas em seus contextos sociais e que passam despercebidas aos olhos das práticas escolares. A promoção de ações como essa, promovida a partir de nossa pesquisa, configura-se como um avanço no uso dos gêneros orais, enquanto instrumento capaz de levar o aluno ao reconhecimento da funcionalidade dos gêneros e o papel da linguagem na vida do indivíduo e da sociedade, uma vez que



possibilitamos vez e voz aos alunos através da sistematização de um gênero comum nas práticas pedagógicas, que por tempos vem ocupando o lugar de pretexto para a evidência dos gêneros escritos, socialmente demarcados pela escola.

Sobre essa questão, Dolz & Schneuwly (2004, p. 214) afirmam

O debate, que desempenha um papel importante em nossa sociedade, tende igualmente a tornar-se necessário na escola atual, na qual fazem parte dos objetivos prioritários as capacidades dos alunos para defender oralmente um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descoberta.

Nessa perspectiva, considera-se positivo o trabalho com os gêneros orais a partir da utilização da sequência didática, uma vez que essa metodologia possibilita um *feedback* das ações realizadas, num processo evolutivo centrado nos objetivos prioritários, tanto do professor que orienta sobre a importância do trabalho com os gêneros orais quanto do aluno que, inicialmente, não vê como uma ação prioritária a sistematização dos gêneros orais, partindo do pressuposto do senso comum que não se ensina a linguagem oral, uma vez que todos chegam à escola sabendo falar. Decorre desse fato que o desempenho apresentado possibilita refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, avaliando os avanços e recuos e sua postura enquanto produtor de textos orais e/ou escritos, durante o processo de textualização, a revisão e a reescrita, nas diferentes instâncias que exigem o uso da modalidade oral formal e/ou informal.

Dado o êxito alcançado na realização do debate e o consequente uso da modalidade oral, entendemos igualmente necessária a apresentação de outro gênero que, apesar de bastante recorrente nas práticas de sala de aula, não recebe a atenção necessária, conforme já destacado pelas professoras colaboradoras desta pesquisa, durante entrevista (ver página 73), e, assim, propusemos a realização de um seminário, também estruturado a partir do modelo da sequência didática, conforme já explicitado nesse estudo, cujas ações serão descritas a seguir.

#### **4.2.3 Sequência didática 2:**

##### **O gênero *Seminário* e o ensino sistemático da linguagem oral**

Dolz & Schneuwly (1994, p. 185) definem exposição oral (ou seminário) “como um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa”. Assim, entendemos necessária a

sistematização desse gênero considerando suas especificidades e o papel social que desempenha no processo de ensino e aprendizagem do expositor e/ou do auditório presente.

Desse modo, consideramos importante aplicar o gênero seminário numa outra turma da professora Márcia, 7º Ano, composta por 25 alunos com idade entre 12 e 14 anos de idade, que também realizaram a leitura do paradidático já mencionado nesse estudo e demonstraram bastante interesse em discutir um pouco mais sobre os problemas vividos pela personagem central da obra.

#### 4.2.3.1 Percurso metodológico para desenvolvimento do seminário

Considerando a importância da sistematização no trabalho com os gêneros orais nas práticas de sala de aula, nosso primeiro contato com a turma, dia 18/07/2014, para apresentação da situação inicial, foi bastante tensa, considerando a rejeição quanto a necessidade de conceituação do objeto a ser aprendido, uma vez que, segundo os alunos, já estavam acostumados a realizar essa tarefa. Entretanto, iniciamos a conversa perguntando se eles saberiam definir o gênero seminário e que falassem da relevância desse gênero no trabalho escolar, uma vez que reconhecemos a importância de se definir os conhecimentos prévios do aluno como mecanismo de efetivação do objeto a ser aprendido. Consideramos esse momento relevante, pois a partir das respostas ofertadas fomos percebendo que um longo caminho precisava ser percorrido, já que as falas dos alunos corroboravam com as falas das professoras colaboradoras: todos tinham uma preocupação com o “conteúdo” a ser apresentado. Alguns alunos afirmaram, também, o que vimos discutindo neste trabalho: a escola se preocupa mais com o ensino da linguagem escrita, embora eles “falem muito” (conforme pontua um dos alunos colaboradores da pesquisa, em conversa espontânea no início das atividades).

Após o destaque da importância da fala em eventos de letramento escolar e social, disponibilizamos alguns dicionários e pedimos que pesquisassem o significado da prática social “seminário” (ver figura 11), e que tais pesquisas seriam registradas nos cadernos e depois apresentadas em espaço de socialização com a turma.

**Figura 11:** Alunos pesquisando no dicionário.



**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora

Durante a pesquisa, precisamos interferir, considerando as diferentes acepções apresentadas no dicionário para o significado da palavra seminário e as inquietações dos alunos sobre a funcionalidade da ação que ora realizavam, o que pode ter colaborado para que, durante a socialização da pesquisa, os alunos revelassem suas dúvidas acerca do gênero como modalidade oral, mas que também comesçassem a reconhecer que, assim como a escrita, a oralidade precisava ser ensinada, dada a necessidade de repassar uma informação de modo a ser compreendida pelo interlocutor.

Nessa perspectiva, a palavra assume o lugar de ponte, lugar de passagem, travessia, acontecimento, como propõe Bakhtin/Voloshinov (1995), em que as interações estabelecidas entre “eu” e o “outro” possibilitam a compreensão do objeto (signo ideológico) a ser aprendido. Em âmbito sociocultural e histórico, “o ser humano vivencia o poder da ação da linguagem”, ora mágico ora ideológico, efeito de sentido “transvestido pelos sons, gestos, por tudo que o cerca desde o momento em que fora concebido” (RODRIGUES, 2012, p. 637). Portanto, restringir as aprendizagens a um único meio/suporte significa romper com esse leque de possibilidade de interação entre os sujeitos e o mundo.

No encontro seguinte, dia 23 de julho de 2014, iniciamos nossas atividades definindo o tema do seminário: *Preconceito e discriminação social e racial*, tendo como base o paradidático lido. Falamos da necessidade da preparação de um roteiro para melhor direcionamento e, para melhor sistematizar o gênero em estudo, propusemos a exibição de

alguns vídeos que tratam dos comportamentos e posturas diante de um evento oral. Uma reafirmação de que, assim como a escrita, o oral é passível de estruturação, considerando as diferentes situações em que ele é evidenciado, uma vez que, de acordo com Marcuschi (2001), o informal é uma das possibilidades tanto da fala quanto da escrita, portanto, as situações formais de práticas desses eventos (fala e escrita) carecem de planejamento.

**Quadro 7:** Vídeos trabalhados.

<b>TÍTULOS</b>	<b>LINKS</b>
Como falar bem: introdução	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=aj4-5gKEM5I">http://www.youtube.com/watch?v=aj4-5gKEM5I</a>
Como falar bem: entonação e pausa	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=DgWl_WedNGg">http://www.youtube.com/watch?v=DgWl_WedNGg</a>
Como falar bem: Expressão facial	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=CTG4DLEl13k">http://www.youtube.com/watch?v=CTG4DLEl13k</a>
Como falar bem: Expressão corporal	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=bTh2NGhLww0">http://www.youtube.com/watch?v=bTh2NGhLww0</a>
Como falar bem: gestos	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=Wa0UIGPTcio">http://www.youtube.com/watch?v=Wa0UIGPTcio</a>

**Fonte:** <http://www.youtube.com>

Concluída a sessão dos vídeos, tivemos um momento de socialização em que todos puderam apresentar suas impressões sobre as situações descritas. Foi recorrente o sentimento de surpresa quanto aos “modos de fala”, já que essa parecia ser uma atividade “nova”; suas experiências de sistematização se concentravam na modalidade escrita. Sobre essa questão, Rodrigues (2008, p. 9) afirma que, dada a importância do oral na constituição dos sujeitos, a voz assume “um papel decisivo no processo de aquisição do escrito, porque a influência do oral, no processo de aquisição da escrita, propicia a garantia de uma efetivação dessa tecnologia pelo sujeito falante em práticas discursivas da vida cotidiana”.

Seguindo o percurso dessa assertiva, demos continuidade ao nosso plano de ação docente, orientamos os envolvidos no estudo sobre a necessidade de se pesquisar o tema a ser exposto (ver figura 12) e a elaboração de um roteiro que poderia colaborar para a eficácia da produção final, a apresentação do seminário para toda a sala de aula.

**Figura12:** Momento de pesquisa na biblioteca.



**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora

No quarto encontro, dia 24 de julho, os alunos sistematizaram as pesquisas realizadas, aliando-as ao contexto em que seriam utilizadas, reelaboraram o roteiro e fizeram um breve ensaio (figura 13) para que os colegas, a professora titular e a professora pesquisadora pudessem analisar e apresentar suas opiniões sobre cada apresentação, que seria feita em grupos de três alunos.

**Figura 13:** Ensaio para a produção final.



**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora

Essa preparação contribuiu para que se pudessem reavaliar as aprendizagens adquiridas até então, considerando as ações já realizadas e, de modo efetivo, contribuir “para que as exposições dos alunos não se reduzissem a uma sequência de fragmentos temáticos sem ligação entre si” (DOLZ & SCHNEUWILY, 2004, p. 187). Também se configurou como um espaço de autoavaliação, oportunizando aos alunos se posicionarem quanto ao êxito da

proposta e as competências desenvolvidas. Ainda sobre essa questão, os autores afirmam que “O planejamento de uma exposição exige, primeiramente, que se proceda a uma triagem das informações disponíveis, à reorganização dos elementos retidos e, por fim, à sua hierarquização, distinguindo ideias principais de secundárias”. Essa etapa possibilita que se reavaliem as ações realizadas até então e se trace um caminho, relativamente sistemático, para se atingir, com o máximo de eficácia, os objetivos propostos.

A produção final, no último encontro em que seria realizada a apresentação do seminário, ocorreu no dia 31 de julho de 2014 e, conforme planejado, o evento se deu no próprio espaço da sala de aula, sem a presença de alunos de outras salas, uma vez que não foi possível fazer uso dos recursos de projeção planejados, porém essa ausência de material e a tomada de decisão de restringir a apresentação aos limites da sala de aula não interferiram no bom andamento do trabalho. Sobre essa questão, cumpre destacar a importância do papel do professor, responsável pela condução das ações pedagógicas a serem desenvolvidas no sentido de contornar situações inesperadas sem prejuízo aos objetivos estabelecidos. Ele precisa dispor de um saber plural, heterogêneo, que possibilite um saber-fazer diverso, que vá além de uma revisão superficial, em que se substitua uma prática por outra, mas que seja capaz de (re)significar situações de modo que atendam as reais necessidades dos sujeitos e do contexto envolvidos.

Dessa forma, foi feita a exposição oral, considerando as outras etapas do planejamento. Os alunos se organizaram em semicírculo, para facilitar a interação face a face, e fizeram uso do roteiro elaborado por eles e reestruturado com auxílio da pesquisadora (ver figura 14). Apesar da aparente tensão, por se encontrarem numa situação pouco comum de uso da fala em público, todos os grupos conseguiram se expressar de modo a transpor as inquietações provenientes da leitura do paradidático, aliando-as às informações obtidas por ocasião da pesquisa realizada.

**Figura 14:** Apresentação do Seminário.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Ao final da exposição, foi criado um momento em que foi possível se fazer uma avaliação positiva quanto a iniciativa de se propor situações didáticas em que o ensino do oral ocupe espaço nas práticas pedagógicas das aulas de língua materna, considerando que os sujeitos que ali estão se constituem, cotidianamente, a partir das interações estabelecidas, em que a fala funciona como elemento primordial nesse processo. Ao explorar os gêneros orais, priorizando a fala do aluno como instrumento efetivo de aprendizagem, realiza-se um direcionamento quanto à adequação social da linguagem.

Durante esse momento, os alunos se posicionaram livremente, testemunhando as dificuldades encontradas para uso da fala em público, quando solicitados, embora seja essa a forma mais corrente de interação em seus contextos sociais, incluindo a sala de aula. Essa postura revela que o trabalho pautado nos gêneros orais cria um significado que é observado nas construções produzidas pelos sujeitos no curso de suas interações comunicativas.

A situação didática apresentada reafirma a ideia de que em situações de interação em sala de aula a escrita não deve se sobrepor a fala, uma vez que aquela se apresenta como uma das possibilidades de efetivação da linguagem pelos sujeitos sociais: “A escrita não se contrapõe ao oral, [...] é um contínuo da fala. [...] Há ocasiões, por exemplo, onde a fala é pretendida e o escrito é o suporte para a memória” (RODRIGUES, 2008, p. 2).

O que se confirmou nas experiências vivenciadas pelos alunos ao elaborarem um roteiro, escrito, para sustentação da modalidade oral em evento de sala de aula. E que faz eco nas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais: “O ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua

dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorram dessas mesmas práticas” (BRASIL, 1998, p. 34).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas nesse estudo sobre a utilização de práticas pedagógicas nas aulas de língua materna, com ênfase no trabalho com os gêneros orais, representam as possibilidades de que dispomos para adentrar o espaço da sala de aula na condição de professor pesquisador, capaz de construir, sob a égide da ciência, paisagens diferenciadas sobre situações cotidianamente realizadas no espaço escolar.

Nessa perspectiva, a partir de uma abordagem da Linguística Textual e da Sociolinguística Interacional, procuramos identificar, analisar e apresentar modos de fazer docente que permitam uma reflexão acerca do trabalho com os gêneros orais formais nas aulas de língua materna, uma vez que consideramos fator relevante inserir nas práticas pedagógicas das aulas de língua materna estratégias que contemplem a sistematização dos gêneros orais formais para que os sujeitos ampliem sua competência linguística e social e passem a fazer uso da linguagem nos mais diferentes contextos socioculturais, adequando-a a situação comunicativa, formal e/ou informal.

Sendo a escola, mais especificamente, a aula de língua materna, um lugar comum da pesquisadora, não foi difícil dar forma às ideias que deram origem a esta pesquisa. Os dados obtidos são um indicativo de que ainda persiste a cultura da supremacia da escrita, como se o homem se firmasse como membro de uma sociedade a partir, exclusivamente, das práticas sociais de escrita. Assim, defendeu-se a ideia do fortalecimento de uma política pedagógica nas aulas de língua materna com vistas ao trabalho fundamentado nos gêneros textuais orais, que se inserem no panorama pragmático da língua, o que significa entendê-la como uma entidade social, considerando as práticas com a oralidade como parâmetro para o redimensionamento das concepções de linguagem e mecanismos de interação social.

Nesta perspectiva, entende-se que o fortalecimento dessa política pedagógica depende de uma mudança no nível de formação do professor, em que as estratégias didáticas possibilitem uma relação dialógica entre os sujeitos sociais, a partir de práticas que deem primazia a uma efetiva participação do aluno como agente do processo de aprendizagem. E nesse sentido, a inserção dos gêneros orais, como objeto de ensino e de didatização, apresenta-se como uma ferramenta capaz de viabilizar essa prática sócio-escolar.

Sobre essa perspectiva, os PCN (BRASIL, 1998, p. 34) afirmam que “é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação”. Assim, a proposta que apresentamos, para se

inserir nas práticas de sala de aula o trabalho com a modalidade oral, considerando a sua relevância na vida social dos sujeitos, configura-se um espaço que possibilita a reflexão sobre os efetivos usos da linguagem, partindo do pressuposto de que a fala, apesar de inerente à condição humana, constitui-se instrumento de sistematização para o desenvolvimento das competências linguísticas em diferentes espaços sociais, incluindo a sala de sala.

Somado a isso, ressaltamos ainda a necessidade de se intensificar a discussão quanto ao redirecionamento das práticas sociais da linguagem e das situações reais de interação social, com base nos fundamentos da ciência como mecanismo de ação-reflexão-ação nas transformações da sociedade contemporânea, tomada pela necessidade de se inserir na cotidianidade de sala de aula práticas que atendam aos interesses de sujeitos que se constituem a partir da socialização, da relação dialógica e da reflexão acerca das infinitas possibilidades de usos da linguagem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Felipe Quintão; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro & interação. SP: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, Denise Lino de; RAFAEL, Edmilson Luiz; AMORIM, Karine Viana. Estudos linguísticos e oralidade: uma visão do objeto de estudo e de ensino em cursos de letras na Paraíba. In: ARAÚJO, Denise Lino de.; SILVA, Williany Miranda da (Orgs.). **Oralidade em foco**: conceito, descrição e experiências de ensino. Campina Grande: Bagagem, 2013.

BAKHTIN, Mikhail (MEDVEDEV). **Estética da criação verbal**. SP: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN. M. (VOLOSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CAJAL, Irene Baleroni. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: **Cenas de sala de aula**. COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita, leitura. São Paulo: Contexto, 2011.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes; *et al* (org.). **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERRAREZI JR, Celso. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola editoria, 2014.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky & Bakhtin: Psicologia e educação: um intertexto.** São Paulo: Ática, 1994.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUMPERZ, John J. Convenções de Contextualização. *In*: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.) **Sociolinguística interacional.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1992.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LIMA, Ana e BESERRA, Norma. Sala de aula: espaço também de fala. *In*: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Orgs). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão.** Belo Horizonte: Autêntica editora. 2012.

LEITE, Marli Quadro. Interação pela linguagem: o discurso do professor. **Revista Letra Magna.** São Paulo, Ano 04, nº 7, 2º semestre de 2007. Disponível em <http://www.letramagna.com/interacaomarliquadros.pdf>. Acesso em 05 de agosto de 2013.

MARCUSCHI, Luiz; DIONÍSIO, Ângela Paiva (Org.) **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. *In*: DIONÍSIO, A. P.; *et al* (org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; *et al* (org.). **Gêneros textuais & Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 2. ed. SP: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. Graus: uma visão crítica.** Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas: 1997.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1994.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social.** São Paulo: Contexto, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA NETTO, Antonio de. **Metodologia da pesquisa científica**: guia prático para apresentação de trabalhos acadêmicos. Florianópolis: Visual Books, 2008.

PARAÍBA. Secretaria de educação e cultura. **Referenciais curriculares para o ensino médio da Paraíba**: linguagens códigos e suas tecnologias. João Pessoa: A União, 2006.

PRETI, Dino (org.). **Estudos da língua falada**: variações e confrontos. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. (Projetos paralelos, v. 3)

RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. **Sociolinguística interacional**. 2. ed. SP: Loyola, 2002.

RODRIGUES, L. P. Atitude responsiva na interação verbal: a relevância do contexto para a significação/compreensão leitora. *In*: XAVIER, Manassés Moraes. (Org.). **Linguística Aplicada em Foco**: Práticas e Propostas de Ensino de Língua Materna na Formação Continuada de Professores. Campina Grande: Realize Editora, 2012, v. 1, p. 637-649.

\_\_\_\_\_. **O espaço da voz no processo de letramento**. João Pessoa: Anais do Encontro nacional de letramento – PROLING/Idéia/UFPB, 2008.

ROJO, Roxane. **Falando ao pé da letra**: a constituição da narrativa e do letramento. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

SANTIAGO, Eliete. Perfil do educador/educadora para a atualidade. *In*: BATISTA NETTO, José; SANTIAGO, Eliete (org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

SANTOS, Maria de Lourdes Pinheiro. Mulheres e a construção da leitura em um evento de letramento: intertextualidade e identidade social. *In*: LOPES, Luís Paulo da Moita (org.). **Discurso e identidades**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, S. R. da. **Leitura em língua materna na escola**: por uma abordagem sócio interacional”. Campinas: UNICAMP, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VYGOTSKY, L. S.. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.