



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
Faculdade de Educação
Programa de pós-graduação em Educação

MARCELO FABIANO RODRIGUES PEREIRA

O ORAL TAMBÉM SE ENSINA EM SALA DE AULA

BRASÍLIA, 2013

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1013392.

P436o Pereira, Marcelo Fabiano Rodrigues.
O oral também se ensina em sala de aula / Marcelo
Fabiano Rodrigues Pereira. -- 2013.
220 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

Inclui bibliografia.

Orientação: Vera Aparecida de Lucas Freitas.

1. Oralidade. 2. Letramento. 3. Competência comunicativa.
I. Freitas, Vera Aparecida de Lucas. II. Título.

CDU 372.41/.46

O ORAL TAMBÉM SE ENSINA EM SALA DE AULA

MARCELO FABIANO RODRIGUES PEREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação, sob a orientação da Professora Doutora Vera Aparecida de Lucas Freitas.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Aparecida de Lucas Freitas

BRASÍLIA, 2013

MARCELO FABIANO RODRIGUES PEREIRA

O ORAL TAMBÉM SE ENSINA EM SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação, sob a orientação da Professora Doutora Vera Aparecida de Lucas Freitas.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profa. Dra. Vera Aparecida de Lucas Freitas – Orientadora
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo – Membro interno
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Márcia Elizabeth Bortone – Membro externo
Instituto de Letras da Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias - Suplente
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB

BRASÍLIA, 2013

*Dedico este trabalho à minha mãe, Francinete.
Aos meus irmãos: Márcia e Diogo
Aos meus sobrinhos: Gabriel, Hiago, Miguel e Hiasmim.
Aos meus parentes e amigos...*

AGRADECIMENTOS

À Deus, autor da vida, pela inspiração, força, saúde e por estar comigo em todos os momentos.

Agradeço às muitas pessoas que, direta ou indiretamente, colaboraram para a materialização deste trabalho.

À professora Vera Aparecida de Lucas Freitas, orientadora e amiga, pelo seu acolhimento, presença marcante, sabedoria e dedicação. Agradeço por ter sido uma orientadora extremamente atenta e dedicada no acompanhamento de cada etapa da pesquisa; por ter me dado a oportunidade de refletir sobre questões tão importantes ao contexto escolar e por ter me ajudado a ampliar meu gosto pela pesquisa acadêmica; pela confiança, pela paciência e sobretudo pela atmosfera de amizade e respeito que cultivou durante todo o tempo que estivemos juntos. Nenhuma palavra poderia exprimir o tamanho da minha gratidão e apreço por essa professora tão especial.

À professora Stella Maris Bortoni-Ricardo, que muito contribuiu com a minha formação profissional, acadêmica e pessoal, por ter me feito um admirador da Sociolinguística através do seu compromisso com uma educação de qualidade. Agradeço ainda pelos conhecimentos, por ela compartilhados, através dos seus livros, nas disciplinas que oferece e aulas que ministra com tanta dedicação, pelas experiências compartilhadas durante as reuniões do Grupo Pontes, pelas contribuições e sugestões feitas durante o Exame de Qualificação que foram muito úteis ao desenvolvimento da pesquisa.

Às estimadas professoras Márcia Bortone e Paula Cobucci por aceitarem o convite para participar de minha Banca Examinadora (de qualificação e defesa final), pelas valiosas contribuições que fizeram para que essa dissertação fosse aprimorada.

À todos os professores da Universidade de Brasília, que eu tive a oportunidade de conhecer durante a realização deste mestrado, em especial à Rosineide Magalhães de Sousa, Kleber Aparecido da Silva, Ana Aparecida Moura, Teresa Cristina Sirqueira Cerqueira e Maria Carmen Tacca.

Aos meus amigos e companheiros de estudo e pesquisa: Ana Aparecida Moura, Grazielle Aparecida, Edinei Carvalho, Ângela Sillos, Lídia, Luciana Carvalho, Luciana e Núbia, pela interlocução, pelas angústias e conhecimentos compartilhados, pela amizade sincera que construímos ao longo desses anos.

Ao meu amigo-irmão, João Paulo Pacífico, que desde o início dessa jornada me deu seu apoio, emprestou seu entusiasmo e comemorou comigo cada vitória.

À professora colaboradora da pesquisa, por ter aceitado o convite de compartilhar suas práticas pedagógicas e fornecer dados preciosos para esta pesquisa.

Às crianças, por terem permitido minha participação em suas interações sociais e dividirem comigo momentos preciosos de aprendizagem.

Às colegas de trabalho da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, formadoras de professores no curso do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, pela interlocução e por todos os saberes compartilhados durante nossas reuniões de planejamento e estudo.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar os recursos metodológicos e as práticas docentes, no sentido de identificar como a oralidade, enquanto habilidade ensinada pela escola e eixo de ensino, vem sendo abordada no planejamento e na condução das aulas de uma professora. O princípio que orienta este estudo, conforme Marcuschi e Dionísio (2007), é o de que são os usos que fundam a língua e não o contrário. A investigação foi realizada em uma turma do Bloco Inicial de Alfabetização de uma escola pública do Distrito Federal. A escolha teórico-metodológica, para a geração e análise dos dados, dá-se na perspectiva de uma abordagem qualitativa em um estudo de caso do tipo etnográfico. Para dar tratamento a este assunto, esta pesquisa se estrutura em seis capítulos. O referencial teórico, selecionado para compor esse trabalho, converge na concepção de língua como prática social interativa para fins comunicativos e que, também cabe à escola, o ensino de gêneros orais mais formais, a partir de um trabalho sistemático com essa modalidade da língua com vista ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Dessa forma, conclui-se que é possível o desenvolvimento da oralidade dos alunos por meio de um trabalho intencional, com objetivos definidos e mediações adequadas, e que os alunos se tornam mais competentes, no uso da língua (oral), quando são submetidos a estratégias sistemáticas e voltadas para a reflexão sobre a língua e seus usos em contextos sociais reais.

Palavras-chave: Oralidade, letramento, competência comunicativa

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze methodological tools and teaching practices, in order to evaluate how oral language, as a school subject and a teaching axis, has been approached in class planning and class teaching. The principle that guides this study, according to Marcuschi and Dionísio (2007), is that the uses are the foundation of the language, and not the other way around. The research was conducted in a class of the BIA project (it is the Literacy Initial Years project that offers Elementary and Middle School in 9 years), in a public school of the Federal District. The theoretical and methodological choice for data production and analysis, derives from a quantitative approach in an ethnographic case study. The subject has been covered in this work in six chapters. The theoretical references, selected to be part of this work, understand the language as a social practice for communicative purposes, and that, the school is responsible for teaching the oral formal genre, by working systematically with this mode of language, in order to develop the students' communicative skills. As per conclusion, the study showed that it is possible to improve oral skills of students by means of an intentional work, with well-defined objectives and appropriate mediation, and that students become more competent, in using their (oral) language, when they are subject to systematic strategies oriented to a reflection of the language in real social context.

Key-words: oral language, literacy, communicative skills.

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------|---|-----|
| Quadro 1- | Quadro de representações: Questões de pesquisa, objetivos e asserções..... | 22 |
| Quadro 2- | Estrutura de produção e recepção..... | 32 |
| Quadro 3- | Diferenças entre gêneros primários e secundários..... | 80 |
| Quadro 4- | Diotomias Estritas..... | 87 |
| Quadro 5- | A constituição da linguagem pela criança..... | 90 |
| Quadro 6- | Características das narrativas orais de experiências pessoais..... | 93 |
| Quadro 7- | Legenda dos eixos estruturantes da língua – Retirada do planejamento da professora colaboradora da pesquisa..... | 135 |
| Quadro 8- | Planejamento da rotina semanal da professora colaboradora da pesquisa, realizado entre os dias 5 a 9 de agosto de 2013)..... | 136 |
| Quadro 9- | Planejamento da rotina semanal da professora colaboradora da pesquisa, realizado entre os dias 12 a 16 de agosto de 2013)..... | 136 |
| Quadro 10- | Gêneros trabalhados em sala de aula. Questionário realizado com a professora colaboradora da pesquisa..... | 153 |
| Quadro 11- | Gêneros trabalhados em sala de aula. Questionário realizado com a professora colaboradora da pesquisa..... | 158 |
| Quadro 12- | Etapas que devem ser contempladas durante a exposição dos alunos. Excerto do plano de aula da professora colaboradora da pesquisa..... | 165 |
| Quadro 13- | Textos utilizados na sequência didática para o trabalho com o gênero debate. Retirado do plano de aula da professora colaboradora da pesquisa..... | 172 |
| Quadro 14- | Textos utilizados na sequência didática para o trabalho com a descrição de objetos - Retirado do plano de aula da professora colaboradora da pesquisa.... | 180 |
| Quadro 15- | Síntese das considerações finais. | 206 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Tabela 1- | Estratégias voltadas para o desenvolvimento da oralidade dos alunos elaborada a partir da análise do diário de classe da professora colaboradora da pesquisa. | 130 |
| Tabela 2- | Distribuição dos eixos estruturantes no planejamento quinzenal, elaborada a partir da análise do planejamento de aulas da professora colaboradora da pesquisa..... | 137 |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|------------|--|-----|
| Figura 1 - | Diagrama-Síntese sobre gêneros textuais..... | 78 |
| Figura 2 - | Esquema das etapas da sequência didática..... | 81 |
| Figura 3 - | <i>Contínuum</i> da fala para a escrita..... | 88 |
| Figura 4 - | Diagrama - Triangulação dos dados..... | 121 |
| Figura 5 - | Gráfico das estratégias direcionadas para cada eixo estruturante da língua elaborado a partir da análise do diário de classe da professora colaboradora da pesquisa..... | 129 |
| Figura 6 - | Estratégias voltadas para o desenvolvimento da oralidade. Gráfico elaborado a partir da análise do planejamento de aulas da professora colaboradora da pesquisa..... | 138 |
| Figura 7 - | Tirinha da turma da Mônica. Retirada plano de aula da professora..... | 173 |
| Figura 8 - | Atividade impressa e entregue aos alunos. Gravura retirada do plano de aula da professora..... | 181 |

ANEXOS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Anexo 1 - | Termos de consentimento livre e esclarecido..... | 214 |
| Anexo 2 - | Plano de Aula sobre Exposição oral..... | 217 |
| Anexo 3 - | Plano de Aula – Debate | 219 |
| Anexo 4 - | Plano de Aula sobre - Descrição oral de objetos..... | 220 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIA - Bloco Inicial de Alfabetização.

CE - Comentários de entrevista (entrevistas semiestruturadas).

DF - Distrito Federal.

DL - Documento local (diário de classe e planos de aula).

GDF – Governo do Distrito Federal.

GE - Gravação eletrônica feitas em áudio e vídeo.

IRA – Iniciação- resposta – avaliação.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

NC - Notas de campo registradas no diário de campo.

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.

P.P.P - Projeto Político Pedagógico.

QE - Questionários e enquetes.

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SEA – Sistema de Escrita Alfabética.

SEAA - Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem.

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

UNB – Universidade de Brasília.

CONVENÇÕES USADAS NA TRANSCRIÇÃO¹

| Símbolos | Especificações |
|-------------------|--|
| E(nº) - | Episódio (número do episódio) |
| A (L) | A= alunos e (L)= Letra inicial do nome dos alunos realizando os turnos |
| [colchetes] | Fala sobreposta |
| (()) | Comentário do pesquisador, descrição de atividade não verbal |
| ... | Pausa não medida |
| (2'.3') | Pausa medida |
| ' | Segundos |
| - | Parada súbita |
| <u>Sublinhado</u> | Ênfase |
| MAIÚSCULA | Fala em voz alta ou muita ênfase |
| [| Início de sobreposição de falas |
|] | Final de sobreposição de falas |
| (vazio) | Fala não compreendida |

¹ Convenções de transcrição baseadas nos estudos de análise da conversação (Sacks, Schgloff & Jefferson, 2003; Atkinson e Heritage, 1984), incorporando símbolos sugeridos Schiffirin (1987) Tannen (1989), Gago (2002)

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 1. PRIMEIRO CAPÍTULO: APRESENTAÇÃO DA PESQUISA..... | 20 |
| 1.1. Justificativa..... | 20 |
| 1.2. Delineando o problema da pesquisa..... | 22 |
| 1.3. Questões norteadoras..... | 22 |
| 1.4. Pressupostos teóricos da pesquisa – A Sociolinguística interacional e Educacional..... | 24 |
| 2. SEGUNDO CAPÍTULO: ORIENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA – A ORALIDADE E TEORIAS DE LINGUAGEM, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO..... | 39 |
| 2.1. Um pouco de história da Língua..... | 39 |
| 2.2. A linguagem na concepção de Bakhtin..... | 43 |
| 2.2.1. Bakhtin e a dimensão dialógica da linguagem..... | 44 |
| 2.2.2. Dimensão social e o papel do diálogo da constituição da linguagem..... | 45 |
| 2.3. Conceituando Linguagem, fala, Língua e oralidade..... | 47 |
| 2.3.1. Linguagem: alguns conceitos e características..... | 47 |
| 2.3.2. A Língua..... | 48 |
| 2.3.3. A fala..... | 49 |
| 2.3.4. Oralidade: a busca por uma definição..... | 50 |
| 2.4. A oralidade nas teorias de aprendizagem e desenvolvimento – O conceito de pensamento e linguagem: o legado de Piaget e Vigotski..... | 54 |
| 2.4.1. Pensamento e linguagem..... | 55 |
| 2.4.2. A linguagem na ontogênese humana..... | 58 |
| 2.4.3. A influência do fator social na formação do pensamento e da linguagem..... | 60 |
| 2.4.4. O trabalho com a oralidade em sala de aula à luz do legado de Piaget e Vigotski..... | 61 |
| 3. TERCEIRO CAPÍTULO: A ORALIDADE, ESTUDOS RECENTES SOBRE O LETRAMENTO E O COTIDIANO ESCOLAR..... | 64 |
| 3.1. Discutindo conceitos de letramento..... | 64 |
| 3.1.1. Os Multiletramentos e eventos de oralidade..... | 69 |
| 3.2. Eventos de oralidade, contínuo de oralidade-letramento e monitoração..... Estilística..... | 72 |
| 3.3. Competência Comunicativa..... | 73 |
| 3.4. Gêneros do discurso e a escola: Os gêneros orais em foco..... | 76 |
| 3.4.1. O conceito de gêneros discursivos..... | 77 |
| 3.4.2. Gêneros orais primários e secundários..... | 79 |
| 3.4.3. Sequências didáticas e o trabalho com gêneros orais na escola..... | 81 |
| 3.5. Oralidade e o cotidiano escolar..... | 82 |
| 3.5.1. Quatro dimensões para o ensino da oralidade..... | 82 |
| 3.5.2. Da fala para a escrita..... | 85 |
| 3.5.3. Oralidade: Como as crianças se apropriam do texto falado?..... | 89 |
| 3.5.4. Narrativa oral das experiências pessoais – Labov e Waletzky..... | 91 |
| 3.5.5. Discutindo o espaço da oralidade na sala de aula..... | 95 |
| 3.5.6. O trabalho sistemático com a oralidade: uma discussão sobre estratégias escolares..... | 98 |

| | |
|--|-----|
| 3.5.7. Objetivos para um trabalho com o oral: onde queremos chegar?..... | 104 |
| 4. QUARTO CAPÍTULO: A ORALIDADE E AS DIRETRIZES OFICIAIS..... | 106 |
| 4.1. Concepção de oralidade em diretrizes oficiais..... | 106 |
| 4.2. A oralidade e os Parâmetros Curriculares Nacionais..... | 106 |
| 5. QUINTO CAPÍTULO: METODOLOGIA..... | 111 |
| 5.1. Procedimentos metodológicos..... | 111 |
| 5.1.1. A abordagem qualitativa de pesquisa..... | 111 |
| 5.1.2. Pressupostos da pesquisa etnográfica..... | 114 |
| 5.1.2.1. Princípios da etnografia..... | 114 |
| 5.1.2.2. A etnografia e o estudo da prática escolar cotidiana..... | 115 |
| 5.1.2.3. O estudo de caso do tipo etnográfico..... | 116 |
| 5.2. Procedimentos para a geração de dados..... | 118 |
| 5.3. Procedimentos para a análise dos dados..... | 120 |
| 5.4. Definindo o universo da pesquisa: A escola, <i>locus</i> da pesquisa..... | 122 |
| 5.4.1. Identificação da escola..... | 122 |
| 5.4.2. Diagnóstico socioeconômico e cultural da comunidade atendida..... | 123 |
| 5.4.3. Estrutura pedagógica da escola e atendimento dos alunos em 2013..... | 124 |
| 5.5. Sujeitos participantes: Perfil da professora colaboradora da pesquisa..... | 124 |
| 6. SEXTO CAPÍTULO: O ORAL TAMBÉM SE ENSINA EM SALA DE AULA, ANÁLISES..... | 126 |
| 6.1. Categoria 1 – Reflexões sobre o tempo e o espaço do ensino da oralidade na sala de aula..... | 127 |
| 6.1.1. Reflexões e análise sobre o diário de classe da professora..... | 128 |
| 6.1.2. Análise do planejamento quinzenal da professora..... | 135 |
| 6.2. Categoria 2: Estratégias, gêneros orais trabalhados e recursos metodológicos presentes na sala de aula da professora colaboradora..... | 142 |
| 6.3. Categoria 3 – O oral também se ensina em sala de aula, como?..... | 155 |
| 6.3.1. Algumas considerações iniciais..... | 156 |
| 6.3.2. Aula 1 – Trabalhando com o gênero exposição oral..... | 157 |
| 6.3.3. Aula 2 – Trabalhando com o gênero debate..... | 170 |
| 6.3.4. Aula 3 – Trabalhando com descrição de objetos..... | 178 |
| 6.4. Categoria 4: O sucesso na interação favorece a aprendizagem..... | 185 |
| 6.5. Categoria 5: Um breve olhar sobre a formação dos professores, o ensino da oralidade e as orientações curriculares..... | 198 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 203 |
| REFERÊNCIAS..... | 207 |
| ANEXOS..... | 214 |

INTRODUÇÃO

Atualmente as pesquisas sobre a oralidade e a escrita se encontram bem mais avançadas que há décadas. Em relação à oralidade, esses estudos apontam para uma proposta de ensino que a considere como “[...] uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora (MATUSCHI, 2004, p 25). Nessa perspectiva cabe à escola orientar seu trabalho para contemplar o desenvolvimento da oralidade dos alunos com vista a ensinar-lhes os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas, desde uma realização mais informal a mais formal, nos mais variados contextos de uso.

Não obstante a essas pesquisas, a ação escolar tem focalizado prioritariamente as questões de aquisição e desenvolvimento da escrita. A partir dessa constatação, este estudo norteia-se pelas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais no que diz respeito a eleger a língua oral como habilidade a ser ensinada na escolar. O princípio que orienta este estudo, conforme Matuschi e Dionísio (2007), é o de que são os usos que fundam a língua e não o contrário. Assim, utilizar a língua na modalidade oral, não significa, necessariamente, saber adequar-se às regras gramaticais prescritas pela norma padrão da língua, mas fazer uso adequado para produzir um efeito de sentido necessário para uma dada situação. Isso quer dizer que a escola é responsável por tornar o aluno um cidadão competente, que saberá fazer uso da língua na modalidade oral em todos os contextos comunicativos nas interações sociais.

A discussão acerca do espaço da oralidade na sala de aula, a reflexão sobre o trabalho docente e os recursos utilizados no tratamento sistemático da oralidade enquanto conteúdo dialogam com o pensamento de Anderson, Brown, Shillcock e Yule (ANDERSON, et. al. 1984). Esses autores defendem que as habilidades para o uso da língua falada podem ser exploradas de forma sistemática, planejadas e passíveis de avaliação. Nesse sentido o professor desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, na modalidade oral, por meio de estratégias bem direcionadas e com objetivos bastante definidos.

Na perspectiva de um trabalho sistemático com a oralidade, é importante ter clareza de dois princípios: primeiro, é preciso diferenciar a fala que as crianças trazem de suas experiências familiares, em conversas informais com parentes ou colegas e que é naturalmente desenvolvida no convívio diário. A criança começa a desenvolver habilidades de fala desde que nasce, na conversa com a mãe e com parentes próximos. Essa conversa é amplamente marcada pela informalidade e por despertar menos exigência, por parte do falante, na estruturação da fala. Quando as crianças chegam à escola, já têm inúmeras

experiências com a língua, principalmente na modalidade oral. Elas analisam a língua, conforme argumenta Goulart (2010), buscando compreender regularidades, da mesma forma que buscam compreender a realidade em que vivem.

Por outro lado, existe a fala como habilidade a ser desenvolvida e ensinada pela escola. O ensino de habilidades relacionadas ao desenvolvimento da oralidade contribui para uso efetivo da linguagem falada com vistas à adequação aos diferentes contextos sociais. Diferenciar estes dois tipos de fala (a que o aluno traz de sua vivência no ambiente familiar e a oralidade que é trabalhada na escola) é muito importante.

Estudos recentes têm considerado que é necessário ensinar a língua falada para falantes nativos da língua. Esses estudos mostram que a intervenção escolar auxilia os alunos a ultrapassarem as formas de produção oral cotidianas, improvisadas, imediatas. Um trabalho sistemático com essa modalidade da língua permite aos alunos a produção de gêneros orais que demandem preparação e conhecimento de recursos linguísticos, textuais e comunicativos mais formais e padronizados. (SCHNEUWLY, 2004).

Historicamente esta temática foi deixada de lado por se pensar que as crianças poderiam adquirir habilidades de oralidade naturalmente ou apenas se, convivendo em um mesmo ambiente com outras crianças, estas habilidades seriam naturalmente adquiridas. Os estudos desenvolvidos por Anderson, Brown Shillcock e Yule (ANDERSON, et. al. 1984) evidenciaram o contrário. As crianças que chegam à escola não dominam todas as habilidades necessárias para transmitir, de forma adequada, informações pela língua oral e não dominam os diferentes gêneros orais que utilizamos na vida em sociedade. Além disso, nem todas as crianças têm adquirido uma boa capacidade de lidar com a língua oral no sistema educacional, que tem sido falho em desempenhar essa função.

Os autores citados anteriormente afirmam: “nós insistimos que é tempo de a escola prestar mais atenção ao desenvolvimento intencional da oralidade dos alunos. Isto significa que a língua falada deva ser explicitamente ensinada e avaliada” (ANDERSON et. al. 1984, p. 5, tradução minha).

A partir dessas considerações preliminares, o interesse em trabalhar com esse tema surgiu de duas motivações: as experiências profissionais e a inquietação enquanto pesquisador.

Como professor, percebo que a escola atribui maior ênfase ao ensino língua escrita. Muitos argumentos poderiam justificar essa afirmação. Por exemplo, podemos citar os programas de avaliação como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e outras

avaliações desse tipo. Como são sistemas voltados para o desempenho dos alunos na leitura e escrita, a oralidade, como habilidade a ser desenvolvida pela escola, tem sido negligenciada em sala de aula. Assim, o ensino do oral fica na maioria das vezes em segundo plano, ou seja, abordado de forma assistemática e sem objetivos definidos. Minha experiência profissional e a de meus colegas têm mostrado que a forma como a oralidade é abordada pela escola e pelos programas oficiais é insuficiente para tratar a oralidade no contexto de sala de aula de forma adequada. Isso tem nos trazido muita inquietação.

Essa inquietação profissional apoia-se nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN (BRASIL, 1997) e parte da premissa de que o professor tem um papel social muito importante: formar usuários da língua (oral e escrita) que sejam competentes na comunicação e capazes de fazer uso adequado dela em contextos sociais reais. Nesse sentido é fundamental a reflexão sobre a importância da linguagem na constituição do homem enquanto sujeito social e cultural tendo em vista que a comunicação oral é uma prática antiga nas relações humanas e é relevante tanto na constituição histórica do homem quanto na sua inserção no contexto social atual, no fortalecimento das interações humanas e na transmissão das tradições (crenças, valores, fatos históricos e conhecimentos historicamente acumulados).

A visão de que a comunicação oral é importante nas relações humanas é ratificada pelos documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil, tais como os PCN, Diretrizes Curriculares estaduais, Orientações Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização e pela produção científica recente. Tais fontes permitem a observação de que existem orientações explícitas quanto ao trabalho com a oralidade. Com base nesses argumentos, uma questão nos instiga a compreender qual o tratamento que a escola vem dando ao ensino da modalidade oral para que essa tenha o mesmo espaço que os demais eixos estruturantes da língua (leitura, produção de textos escritos, análise linguística)?

A outra motivação ancora-se em estudos recentes que mostram os benefícios que um trabalho sistemático com a linguagem oral traz para o desenvolvimento da competência sócio comunicativa do aluno. O ensino dessa modalidade da língua, com vistas aos usos sociais e desenvolvimento da competência comunicativa, que considera as experiências dialógicas que se estruturam no seio da sociedade, permite maior aproximação dos estudantes com a língua e aumenta as possibilidades de trabalho com os outros eixos estruturantes da língua. Isso significa que as competências e habilidades desenvolvidas, para o bom desempenho da língua falada, terão reflexos positivos na língua escrita.

Para dar tratamento a este assunto e visando alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa, o texto foi organizado em seis capítulos. O primeiro capítulo trata da apresentação e pressupostos teóricos dessa pesquisa que é sociolinguisticamente orientada. Na primeira parte apresenta-se uma visão geral sobre a pesquisa com a intenção de justificar a escolha desse tema e a relevância de tratar questões referentes à oralidade como prática que deve ser ensinada na escola, digna de atenção por parte dos educadores e merecedora de estratégias devidamente planejadas. Esse capítulo contém também o problema de pesquisa e as questões norteadoras que se desdobram a partir dele. Além disso, traz os objetivos e asserções que direcionam o estudo sobre a prática docente e o tratamento com a oralidade conforme as orientações de Bortoni-Ricardo (2008). Os autores que contribuíram de forma significativa para a produção desse capítulo foram Erving Goffman (1998), Batenson (1998), Phillips (2002), Bortoni-Ricardo (BORTONI-RICARDO, 2004 e BORTONI-RICARDO e MACHADO 2010) Doug Lemov (2011) e Gumperz (1991 e 1998), sobre as contribuições da sociolinguística interacional e educacional para o estudo das interações que ocorrem na sala de aula.

O segundo, terceiro e quarto capítulo trazem a orientação teórica da pesquisa. No segundo capítulo são abordados temas relacionados à oralidade e às teorias da linguagem, aprendizagem e desenvolvimento. Inicialmente, apresenta-se um breve histórico da ciência linguística tendo como referência os estudos de Camara Jr (CÂMARA, 2011), Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2005), Labov (2008), Calvet (2002) e Ong (1998). Sobre o conceito de Linguagem, língua, fala e oralidade buscou-se as pesquisas de Saussure (2012), Genouvrier e Peytard (1974), Oliveira Filho (1987), Pais (1978), Bakhtin (2006) e de outros que se dedicam a refletir sobre o assunto, como Marcuschi e Dionísio (2007) e Cardoso (2000), Reyzábal (1999), Fávero, Andrade e Aquino (2011), Bentes (2010), Barbato (2012) e Cardoso (2000). Sobre a Linguagem nas teorias de aprendizagem e desenvolvimento, apresentam-se os estudos de Vigotski (2006 e 2009), Cardoso (2000), Elkind (1978), Rangel e Rojo (2010), Piaget (1987) e González Rey (2008).

O terceiro capítulo apresenta ênfase na relação entre a oralidade, os estudos recentes sobre o letramento e o cotidiano escolar. Entre os pesquisadores que dão suporte a esse assunto, temos Soares (2010), Rojo (2009), Bortoni-Ricardo (2010), Kleiman (1995), Marcuschi e Dionísio (2007) e Street (1984, 1993); sobre competência comunicativa, temos os estudos de Dell Hymes (1972), Bortoni-Ricardo (2004) e Erickson (1988); gêneros discursivos (Dolz e Schneuwly (2004), Bakhtin (2003 e 2006) e o trabalho com a oralidade no cotidiano escolar a partir das pesquisas de Leal, Brandão e Lima (2011), Marcuschi (2004), Bortoni-

Ricardo (2007), Barbato (2012), Goulart (2010), Ong (1998) , Reyzábal (1999), Labov (1967 e 2009), Labov e Waletzky (1967) Castilho (1998) e Bentes (2010).

O enfoque do quarto capítulo são as orientações quanto ao trabalho com a oralidade propostas pelas diretrizes oficiais, entre elas os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O quinto capítulo contém as referências teórico-metodológicas cujo ponto central é a apresentação do referencial teórico que se pretende utilizar para a geração e análise de dados (as estratégias teórico-metodológicas) bem como os autores que irão ser suporte para a discussão, entre eles: Erickson (1998), Bortoni-Ricardo (2008), André (1995, 2008), Coulon (1995) Bouer e Gaskell (2011) González Rey (2005), que embasam a reflexão sobre a pesquisa qualitativa, pesquisas do tipo etnográfico e estudo de caso do tipo etnográfico.

O foco do sexto capítulo é a apresentação, análise e discussão dos dados tendo como fio condutor a questão de pesquisa. Com a intenção de melhor constituir esse capítulo, as análises foram organizadas considerando, primeiramente as questões de pesquisa e os objetivos específicos traçados para este estudo e ao final da análise alcançar o objetivo geral proposto da pesquisa.

A finalidade dessa pesquisa é promover a reflexão de professores, estudantes de pedagogia e responsáveis pela elaboração de diretrizes curriculares e documentos oficiais sobre a importância de desenvolver a competência comunicativa dos alunos também na modalidade oral da língua.

PRIMEIRO CAPÍTULO:

1. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta aspectos gerais da pesquisa. Inicialmente traz a justificativa do tema tendo, como ponto de partida, a própria experiência do pesquisador em sala de aula. Em seguida serão apresentados o problema de pesquisa, objetivos e asserções traçados pelo pesquisador para analisar os recursos metodológicos e as práticas pedagógicas utilizados por uma professora no sentido de identificar como a oralidade, enquanto habilidade ensinada pela, vem sendo abordada no planejamento e na condução das aulas. Por fim, após a apresentação dos aspectos estruturais da pesquisa, será detalhado o pressuposto teórico desse estudo, que é sociolinguisticamente orientado.

1.1 JUSTIFICATIVA

Na minha experiência profissional como professor de escolas públicas do Distrito Federal (doravante DF), ao ter contato com os estudos referentes à sociolinguística interacional e educacional, principalmente no que se refere ao ensino da língua materna, notei alguns pontos em minha prática, nas orientações contidas nos documentos oficiais e no próprio planejamento da escola, fatores que me causavam inquietude: Qual é o espaço/tempo destinado ao ensino da oralidade (enquanto habilidade ensinada pela escola) na sala de aula? Qual sua importância diante dos outros eixos estruturantes da língua?

Essa pesquisa se propõe a estudar os limites e possibilidades do ensino da oralidade na sala de aula e como essa modalidade “concorre” no espaço/tempo escolar com os demais campos da linguagem (leitura, produção de textos escritos e análise linguística).

O ponto de início da pesquisa foi uma análise das diretrizes do currículo do DF acerca do trabalho com a Língua materna. O DF vem implantando um currículo desde outubro de 2008. Embora esteja em fase experimental, apresenta-se como instrumento “norteador da prática pedagógica dos educadores visando à concretização de uma educação pública de qualidade para todos” (BRASIL, 2011, p.7).

O currículo declara uma concepção de aprendizagem baseada na perspectiva sócio histórica do conhecimento. Defende a necessidade de uma educação escolar que se apresente como instrumento mediador das relações estabelecidas entre ser humano e sociedade. Esse documento declara uma visão de educação como uma prática social e as ações desenvolvidas pela escola devem priorizar aspectos sociais que possibilitam a interação humana (BRASIL, 2011, p. 18).

Essa proposta curricular, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua portuguesa, tem como objetivo de ensino da língua, a aquisição de saberes linguísticos e comunicativos que garantam ao estudante a aprendizagem efetiva da leitura e da escrita. É pertinente ressaltar que o documento traz em seu escopo referências quanto à necessidade de formar um cidadão capaz de se comunicar de forma competente por meio da fala e por meio da escrita, não priorizando uma em detrimento da outra.

O currículo do Ensino Fundamental do DF propõe um trabalho sistematizado com a oralidade e detalha habilidades e conteúdos relacionados a ela que devem ser trabalhados em sala de aula.

Esse assunto abre margem para uma ampla discussão sobre a oralidade nas escolas do DF, desde a adequação destas habilidades e conteúdos à realidade dos alunos; a relevância destes conteúdos para um engajamento na vida social e os benefícios destes conteúdos nas interações do sujeito em seus diferentes contextos.

Na tentativa de tratar a linguagem de forma mais completa, o currículo em questão (BRASIL, 2011) divide os campos da linguagem em cinco eixos estruturantes: oralidade, leitura, literatura, produção de textos escritos e conhecimentos linguísticos.

A divisão supracitada chamou atenção do pesquisador e se constituiu como elemento motivador para o início de um estudo. Ao fazer uma avaliação de sua própria prática em sala de aula, como professor e também coordenador de um grupo de professores, o pesquisador motivou-se a estudar as práticas docentes, em sala de aula, no sentido de entender a priorização de aspectos relacionados à leitura, produção de textos escritos e análise linguística enquanto se deixam aspectos da oralidade para segundo plano, ou quando se trabalha com a oralidade dos alunos é de forma assistemática sem compromisso com a produção de gêneros orais mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, palestra, exposição oral etc). Embora a oralidade mereça ser estudada sob diferentes aspectos, esse estudo se volta para as práticas docentes e o tratamento sistemático de aspectos da oralidade em sala de aula.

As inquietações sobre o tratamento pedagógico sistemático da oralidade, ao se converter em uma pesquisa, poderá apresentar contribuições diretamente aos professores que lidam com o ensino da língua materna no ensino fundamental do DF e indiretamente aos alunos que poderão se beneficiar da prática docente voltada para aspectos da interação, comunicação e expressão em sala de aula.

1.2 DELINEANDO O PROBLEMA DA PESQUISA

Diante das orientações nacionais, estaduais e de toda a literatura (textos acadêmicos) sobre as questões da oralidade, a principal questão discutida nesta pesquisa é: qual é o tratamento que a escola vem dando ao ensino da modalidade oral para que ela tenha a mesma importância que os demais eixos estruturantes da língua (escrita, produção de textos escritos, leitura e análise linguística)? Quais os desdobramentos dessa discussão na sala de aula?

1.3 QUESTÕES NORTEADORAS

O problema levantado anteriormente se desdobra em outras questões que servirão como motoras para essa pesquisa e que são merecedoras de análise para sustentar a proposta de um estudo sobre a relação prática docente/oralidade.

- Qual é a atenção dada ao trabalho sistemático com a oralidade diante de outros eixos estruturantes da língua (leitura, escrita e conhecimentos linguísticos)?
- Qual tem sido a contribuição da escola no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos na modalidade oral?
- O trabalho com a oralidade, na escola, está condizente com as orientações contidas nos documentos oficiais?
- O sucesso na interação (um bom ambiente interacional) favorece a aprendizagem e o desenvolvimento da oralidade dos alunos?
- Os professores encontram, em sua formação inicial e continuada, subsídios para desenvolver um trabalho da oralidade (enquanto habilidade ensinada pela escola) na sala-de-aula? Caso afirmativo, que tipo de orientações os professores recebem?

Assim, considerando o problema de pesquisa, foram traçados os objetivos (gerais e específicos) e as asserções (e subasserções) conforme o quadro abaixo apresenta:

Quadro 1- Quadro de representações: Questões de pesquisa, objetivos e asserções

| Problema de pesquisa | Objetivo geral | Asserção geral |
|---|--|---|
| Diante das orientações nacionais, estaduais e de toda a literatura (textos acadêmicos) sobre as questões da oralidade, a principal questão discutida nesta pesquisa é: qual é o tratamento que a escola vem dando ao ensino da modalidade oral para que esta tenha o mesmo espaço que os demais eixos estruturantes da língua (escrita, produção de | Analisar os recursos metodológicos e as práticas pedagógicas utilizadas por uma professora no sentido de identificar como a oralidade, enquanto habilidade ensinada pela escola, vem sendo | A adesão a um trabalho sistemático com a oralidade em sala de aula é necessária para que a prática pedagógica possa promover a ampliação da competência comunicativa (oral e escrita) das crianças. |

| textos escritos, leitura e análise linguística)? Quais os desdobramentos dessa discussão na sala de aula? | abordada no planejamento e na condução das aulas. | |
|--|--|--|
| Questões de pesquisa | Objetivos específicos | Subsesserções |
| Qual é a atenção dada ao trabalho sistemático com a oralidade diante de outros campos linguísticos (leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e literatura)? | Conhecer as práticas que uma professora de escola pública do DF utiliza para desenvolver a oralidade dos alunos. Comparar o tempo destinado ao trabalho planejado da oralidade em relação a outros eixos estruturantes da língua. | O trabalho sistemático com a oralidade, em sala de aula, perde espaço para outros eixos estruturantes da língua por haver o predomínio de uma visão grafocêntrica de ensino. Acredita-se que um trabalho que priorize a reflexão sobre os usos da língua (oral e escrita) possa ampliar a competência comunicativa dos alunos. |
| Qual tem sido a contribuição da escola no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos na modalidade oral? | Investigar os eventos de oralidades escolhidos por uma professora da rede pública de ensino da SEEDF visando apresentar as principais estratégias, gêneros orais e recursos metodológicos utilizados para desenvolver a oralidade dos alunos. | O planejamento sistemático dos eventos de oralidade que compõem as aulas é condição básica para auxiliar os alunos a melhorarem a competência comunicativa na modalidade oral. Existem benefícios notáveis quando esses eventos são planejados com objetivos claros, estratégias direcionadas e passíveis de avaliação. |
| O trabalho com a oralidade, na escola, está condizente com as orientações contidas nos documentos oficiais? | Analisar sequências didáticas com foco no trabalho com gêneros orais com vista a descrever as estratégias e recursos metodológicos utilizados pela professora para trabalhar com a oralidade dos alunos. | Os alunos se tornam mais competentes no uso da língua (oral) quando são submetidos a estratégias sistemáticas e voltadas para a reflexão sobre a língua e seus usos em contextos sociais reais. |
| O sucesso na interação (um bom ambiente interacional) favorece a aprendizagem e o desenvolvimento da oralidade dos alunos? | Conhecer as estratégias interacionais que uma professora utiliza para desenvolver a oralidade dos alunos. | Acredita-se que sucesso na interação favoreça a aprendizagem e que um trabalho que priorize a interação e reflexão sobre os usos da língua (oral e escrita) possa ampliar a competência comunicativa dos alunos |
| Os professores encontram, em sua formação inicial e continuada, subsídios para desenvolver um trabalho da oralidade (enquanto habilidade ensinada pela escola) na sala de aula? Caso afirmativo, que tipo de orientações os professores recebem? | Averiguar se os professores encontram, em sua formação inicial e continuada, subsídios para lidar com questões da oralidade dos alunos. | A formação inicial e continuada dos professores atribui maior ênfase a aspectos relacionados à leitura e escrita em detrimento de um trabalho sistemático com a oralidade e seus desdobramentos |

Fonte: elaboração própria, 2012.

1.4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA – A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL E EDUCACIONAL

O estudo da realidade de sala de aula e o interesse em conhecer o tratamento pedagógico dado ao desenvolvimento da oralidade dos alunos motivaram o pesquisador a realizar uma pesquisa orientada pelos pressupostos da sociolinguística. Acredita-se que a sociolinguística tenha muito a contribuir com a reflexão sobre o cotidiano escolar e, especificamente, da sala de aula. Tais pressupostos teóricos concebem a língua como ação social e priorizam o discurso estruturado na interação face a face.

A partir do princípio de que a Sociolinguística Interacional e educacional tenha muito a contribuir com as pesquisas qualitativas, tanto de um ponto de vista teórico como analítico, esta seção tem o objetivo de focar as contribuições da sociolinguística ao estudo das interações que ocorrem na sala de aula, tendo em vista que a escola é um espaço privilegiado onde os alunos podem refletir sobre a língua de forma mais sistemática e negociam, com as demais pessoas do ambiente, a interação em diferentes contextos de fala. Nesse espaço a eficiência da interação favorece a aprendizagem. Em outras palavras a abordagem sociolinguística interacional focaliza o jogo de pressuposições linguísticas, contextuais e sociais que interagem para criar as condições para o aprendizado na sala de aula.

Partindo da afirmação de que o ensino e aprendizagem devam ser tratados como processos interativos em que professores e alunos participam de forma ativa na construção dos significados das informações transmitidas, afirma-se que, embora a aprendizagem esteja relacionada à capacidade individual de uma criança, ela se potencializa mediante um bom ambiente interacional, desse modo é importante considerar “a forma como essa aprendizagem é revelada dentro do ambiente interacional da sala de aula, e como é avaliada e julgada em relação aos implícitos do sistema escolar” (GUMPERZ, 1991, p. 62). Nessa linha de pensamento, pesquisadores como Brice-Heath (1984 apud BORTONI-RICARDO, MACHADO e CASTANHEIRA, 2010) defendem a importância de tornar o ambiente de sala de aula favorável à aprendizagem por meio de uma boa interação entre os engajados na situação social. Essa organização do ambiente interacional, na sala de aula, foi nomeada por Brice-Heath como arranjos estruturais da interação.

Ao focar os implícitos do sistema escolar, pretende-se identificar como o diálogo e o respeito à expressão do outro são valorizados. Essa afirmação nos remete ao pensamento de Paulo Freire com relação à importância do diálogo e da interação na consolidação do trabalho docente, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho,

na ação-reflexão” (FREIRE, 2008, p.90). Este postulado freiriano é um convite à reflexão sobre a necessidade de repensar a cultura do silêncio que, ainda hoje, tem muita força no ambiente escolar.

A cultura do silêncio, em outras palavras, um trabalho pedagógico não dialógico, sem participação questionadora dos alunos e sem uma interação efetiva entre professores e alunos ou alunos e alunos, é de certo, uma forte pista da existência de um hiato entre a produção acadêmica e a prática escolar. Haja vista a existência de muitos estudos em relação ao trabalho com a oralidade e seus desdobramentos na prática docente que, porém, não chegam ao conhecimento dos educadores ou, quando chegam, são permeados por uma linguagem científica de elevado rigor teórico que não se traduz em propostas concretas.

Uma das principais contribuições da Sociolinguística interacional ao estudo da prática docente é a possibilidade de identificar as diferentes formas como professores e alunos constroem a realidade do processo social de transmissão do conhecimento (GUMPERZ, 1991). Assim, um estudo sobre a oralidade à luz da teoria sociolinguística interacional nos remete a alguns pesquisadores e conceitos que subsidiarão a reflexão entre eles os estudos propostos por Erving Goffman (1998), Bateson (1998), Phillips (2002), Bortoni-Ricardo (2010,2004), Cazden (1979 e 1991) Doug Lemov (2011) e Gumperz (1991 e 1998). Esses pesquisadores apresentaram contribuições de diferentes naturezas para o fortalecimento da Sociolinguística Interacional, porém serão priorizados os conceitos de situação social, interação face a face, estruturas de participação, enquadres, pistas contextuais, *footings*, andaimes, ações responsivas e IRA (Iniciação-Resposta-Avaliação).

Inicialmente é importante destacar dois pontos que Goffman (1998) preocupou-se em evidenciar e que a sociolinguística interacional considera que não se pode negligenciar: a situação social e a interação face a face. Embora pareça evidente a importância de se considerar essa interação, o autor afirma que essa situação tem sido negligenciada nas pesquisas qualitativas e, acrescento, nas práticas escolares.

É fato que outros aspectos, também importantes, têm sido foco das pesquisas recente, entre eles podemos citar os estudos dos comportamentos linguísticos dos falantes (idade, sexo, classe, geração etc). Tais estudos e comportamentos linguísticos têm considerado a análise das estruturas fonéticas, fonêmicas, morfêmicas, sintática, semântica, expressiva entre outros aspectos. Não obstante a esse enfoque de pesquisa, Goffman (1998) propõe que há elementos que não podem ser desconsiderados: a situação social e as interações que os interlocutores estabelecem nesse contexto.

Nessa linha de pensamento, analisar uma interação face a face exige um esforço que extrapola a simples análise fonética, sintática, estilística etc. Para Goffman (1998), a interação face a face consiste no momento em que dois ou mais indivíduos se encontram e interagem criando uma situação social. Nesse contexto, a situação social é definida pelas regras (acordos culturais) que regulam as relações e as pistas de que os interagentes utilizam nos momentos de interação.

Para Goffman (1998) essa “situação social” não deve ser compreendida de forma equivocada, restringindo-a apenas como sendo uma mera aproximação de pessoas cujas relações são influenciadas apenas pelo *status* de cada uma delas. Para ele o conceito de situação social vai além:

Eu definiria situação social como um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar em que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus de todos os outros que estão presente, e para quem os outros indivíduos são acessíveis de forma semelhante (1998, p. 17).

Isso quer dizer que é possível caracterizar uma situação social como sendo o momento em que dois ou mais indivíduos se encontram na presença imediata um do outro e que ambos são acessíveis entre si, ou seja, um momento em que ocorre a interação entre eles.

A situação social e a interação face a face são influenciadas pelas regras culturais que regem a convivência entre as pessoas. Para Goffman (1998), o ato de fala se materializa em um círculo de outros indivíduos ratificados como coparticipantes isso quer dizer que:

[...] a fala é socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala para quem em que língua, mas também como um pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificadas e ritualmente governadas, em suma, um encontro social (p. 19).

Na sala de aula, por exemplo, temos uma situação social em que alunos e professores estão acessíveis uns aos outros, mesmo que não estejam em um diálogo direto. Nas palavras de Goffman (1998), a situação social é a “[...] arena física absoluta na qual as pessoas presentes estão ao alcance visual e auditivo uma das outras” (p.123). De modo mais específico, no trabalho com a oralidade, a situação social (sala de aula) se constitui em um momento propício para que os alunos ajustem sua fala a diferentes interlocutores (professor, colegas de classe, familiares, profissionais da escola) e a diferentes situações (debates, seminários, apresentações teatrais etc).

Ao afirmar que a situação social é influenciada pelas regras culturais, Goffman (1998) afirma que, quando um indivíduo começa a falar, é possível identificar diferentes papéis entre os participantes ratificados ou não. Conforme Goffman, “[...] a relação de qualquer um dos

membros com uma certa elocução pode ser chamada de *status* de participação e a relação entre as pessoas nessa elocução é definida como estrutura de participação” (p. 124). Essa afirmação nos remete a outro conceito muito importante na sociolinguística interacional: as estruturas de participação.

A estrutura de participação, termo apresentado por Susan Philips em 1974 (PHILIPS, 2002) é definida pela sociolinguística interacional como o compartilhamento de convenções interacionais, comumente utilizado em sala de aula para torná-la um ambiente interacional favorável à aprendizagem. Aprofundando o conceito de estrutura de participação, BAIÃO (2009) afirma que esse é um termo usado para referir-se ao conjunto de comportamentos comunicativos observados na interação face a face, bem como “[...] o conjunto de esquemas ou de subesquemas de conhecimentos que revelam as expectativas que temos de como interagir nos vários contextos que fazem parte de nossa experiência” (p. 345).

Refletindo sobre esse conceito nas práticas escolares, pode-se afirmar que se trata do compartilhamento de convenções interacionais, comumente utilizados em sala de aula para torná-la um ambiente interacional favorável à aprendizagem. Na sala de aula esse conceito se materializa nos combinados, ou acordos coletivos. A integração entre os alunos e professores é organizada com base em algumas normas, ora explícitas ora não. A ordem em que os alunos falam; a rotina da sala de aula; regras para falar e para ouvir entre outras que caracterizam a estrutura de participação dos interagentes e permitem o fortalecimento da imagem social dos interlocutores.

Um trabalho sistemático com a oralidade exige que essas estruturas de participação sejam bem definidas. A partir dessas estruturas, o aluno encontrará espaço adequado para utilizar a fala e refletir sobre a forma de utilizá-la em diferentes contextos de interação. Ao escolher esse conceito para apoiar a discussão sobre o ensino da oralidade, pretende-se identificar se as estruturas de participação favorecem o engajamento dos alunos em momentos de reflexão e tornam a sala de aula em um espaço adequado para a criança utilizar a fala e refletir sobre a forma de utilizá-la em diferentes contextos de comunicação.

Sem dúvidas outra contribuição significativa da Sociolinguística Interacional para o estudo das interações é o conceito de enquadres (termo que opera de forma analógica à moldura de um quadro, *frame*). Esse conceito que foi apresentado inicialmente por Gregory Bateson (1998) e posteriormente por Goffman e Tannen é importante para o estudo das interpretações cotidianas que fazemos em cada interação. São os enquadres que nos permitem identificar se uma situação pode ser enquadrada como uma brincadeira, uma conversa séria, uma piada, convite, bronca etc. Isso quer dizer que para compreendermos o

significado de qualquer elocução é imprescindível identificar o enquadre em que ela foi construída.

Bateson (1998) afirma que “[...] nenhum enunciado do discurso pode ser compreendido sem uma referência à metamensagem do enquadre” (p. 85). A partir do estudo dos autores citados anteriormente, pode-se definir o enquadre, como sendo um conjunto de instruções dadas pelos interlocutores sobre como ele deverá compreender determinada mensagem, ou seja, o sentido que os interagente atribuem ao que dizem.

A partir do princípio de que nenhum enunciado do discurso pode ser compreendido sem uma referência à metamensagem do enquadre, Bateson (1998) compreende o enquadre como um conjunto de instruções para que o ouvinte possa entender uma dada mensagem. Ao afirmar sobre a metamensagem, o autor deixa clara a importância da linguagem na constituição desses *frames*. Essa afirmação é ratificada por Baião (2009) ao afirmar:

A linguagem é o espaço onde essas interações vão se dando, pois desde a mais tenra idade, as crianças aprendem, através da linguagem, valores, crenças, modos de ser e estar no mundo das culturas e grupos de que participam (p. 339).

Pode-se concluir da afirmação acima que, no percurso da evolução da comunicação, desde criança, os interagentes não só refletem sobre a sua linguagem como também tomam maior consciência de sinais que os outros emitem e passam a reconhecer indícios como sinais. Ocorre, nesse processo, uma busca por identificar que mensagem esses sinais querem transmitir, ou seja, na comunicação os indícios (fator que gera o comportamento) são interpretados como sinais (o valor, a intenção ao se transmitir uma mensagem verbal ou não verbal).

Para Bateson (1998), “[...] os participantes engajados em uma situação de interação face a face estão a todo momento atentos aos sinais que delimitam ou contextualizam os enquadres” (p. 86). Essas pistas são deixadas por meio de certos tipos de comunicação: a brincadeira, a fantasia, a ameaça e a ironia.

Esse conceito que Bateson (1998) propôs representa um dos mais importantes da análise do discurso. Por ser um conceito de natureza psicológica, pode ser representado pelo vocabulário, mas não só por ele, tendo em vista que uma elocução pode ter um significado adverso ao que está explícito no discurso. Entende-se que esse conceito poderá auxiliar de forma significativa o estudo sobre a prática docente quanto ao ensino da oralidade, pois ensinar a utilização da língua oral adequada aos diferentes contextos deve-se considerar que contextos são esses e em que enquadres a comunicação está ocorrendo.

Na sala de aula a mudança de enquadres é bastante notável e ocorre tanto no comportamento do professor como no dos alunos. Um exemplo disso é o fato de o professor mudar de um enquadre de aula expositiva para uma conversa informal com vistas a estreitar o laço com o aluno e incentivar a participação deste em debates ou outras atividades propostas. Os alunos também mudam de enquadre com bastante frequência. A conversa, no recreio, certamente será movida por um enquadre diferente do que ocorre na sala de aula e, mesmo nesse ambiente, as diferentes situações podem sinalizar mudanças de *frames* como a participação em um jogo, a produção de um texto entre outros. Bortoni-Ricardo ratifica esse exemplo afirmando:

Nas situações concretas da vida, por exemplo, quando vamos mudar o estilo transmitimos ao ouvinte pistas (metamensagens) verbais ou não verbais, ou seja, há o esforço no sentido de situar a interação dentro de um enquadre que orienta quanto à natureza da interação (BORTONI-RICARDO, 2004).

Esse assunto nos remete a outro conceito, outra grande contribuição da Sociolinguística Interacional, que fora apresentado por Gumperz (1998) e que está amplamente atrelado aos enquadres: as pistas de contextualização.

Considera-se que os enquadres são sinalizados pelas pistas de contextualização que apontam como o enquadre deve ser interpretado. Baião (2009) ratifica essa afirmação ao considerar que esse conjunto de pistas compõe uma metamensagem que permite aos interagentes interpretar “[...] o que está acontecendo aqui”, ou seja, saber se o enquadre é de uma conversa séria, ou uma brincadeira” (p. 347).

Nos enquadres tais pistas costumam todo o processo de interação e demonstram a intenção de requisitar a fala, ceder a fala, informar, finalizar um turno etc. É por meio delas que um falante sinaliza sua partida, muda de postura, redireciona sua atenção etc. Esse conceito é bastante relevante ao trabalho com a oralidade na sala de aula. Tanto professores quanto alunos devem estar atentos às pistas de contextualização que são emitidas em cada momento. Em um debate, por exemplo, é importante que os alunos saibam a forma de se apresentarem (os gestos adequados para exporem suas opiniões), a forma como devem iniciar, finalizar ou mesmo interpelar um turno. Isso quer dizer que requisitar ou ceder a fala, informar e finalizar um turno costumam todo o processo de interação, por meio destas pistas um falante sinaliza sua partida, muda de postura, redireciona sua atenção etc.

Entre outros pesquisadores que tratam desse assunto podemos citar os estudos de Susan Urmston Philips (2002). A grande contribuição de Philips é seu olhar para a importância da participação do ouvinte na co-construção da conversa e da interação face a face. Para ela, tanto o ouvinte ratificado como o não ratificado atuam de maneira ativa na constituição da

interação. Essa participação do ouvinte na interação será tratada posteriormente quando iremos discutir sobre os *footings*. Aqui será dado destaque aos estudos da pesquisadora em relação às pistas contextuais.

Em seu estudo da estruturação da conversa em duas culturas diferentes (anglo-americanos de classe média e dos índios da Reserva de Warm Springs), ela identificou a importância das pistas não-verbais (como o olhar) no momento da interação.

Ao analisar a fala dos anglo-americanos, Philips identificou uma quantidade considerável de movimentos do corpo dos falantes e dos ouvintes (mudanças na posição do corpo, movimentos da cabeça, sobrancelhas, músculos da face...). Embora ambos (falantes e ouvintes) demonstrem gestos, a autora afirma que o tipo de comportamentos não verbais dos falantes é diferente do comportamento dos ouvintes. Philips (2002) constatou também um dado muito importante quanto aos gestos como pista para finalizar um turno: “o término de turno por parte do falante incluem o fim das gesticulações do falante com as mãos” (p.27).

Essa constatação mostra que, na interação, os falantes utilizam pistas de natureza sociolinguísticas (metacomunicativas) para sinalizar os propósitos comunicativos. Isso dialoga com a afirmação de Gumperz (1998) que defende que as pistas de contextualização “[...] são todos os traços linguísticos e metacomunicativos que contribuem para a sinalização de pressuposição contextuais” (p. 152). A partir dessa afirmação, Bortoni-Ricardo (BORTONI-RICARDO, MACHADO e CASTANHEIRA, 2010) descreve as pistas contextuais como quaisquer sinais verbais ou não verbais que, processados juntamente com elementos simbólicos gramaticais ou lexicais, servem para construir a base contextual para a interpretação localizada, afetando assim a forma como as mensagens são compreendidas.

Pode-se compreender dos estudos de Philips (2002) que as pistas contextuais são fundamentais para que um falante nativo possa compreender o significado social e o valor social de uma elocução. Os eventos de fala apresentam-se como um ponto de partida para a análise da comunicação verbal. Gumperz enriquece essa afirmação pois compreende que não só as regras estilísticas e linguísticas são levadas em consideração, mas também os participantes, as condições ecológicas locais e os tópicos afetam diretamente a mensagem verbal (GUMPERZ, 1998).

Essas pistas que sinalizam aos participantes de uma interação o sucesso da comunicação transmitem-se por meio de traços prosódicos (altura, tom, intensidade e ritmo), cinestésicos (decoreção facial, direção do olhar, sorrisos...) e proxêmicos. O professor, no ensino sistemático da oralidade, atento a essas pistas, poderá identificar com mais clareza o que os alunos dominam sobre o uso da língua oral e em que aspectos a intervenção deve

ocorrer. Isso quer dizer que o desenvolvimento da competência comunicativa, na modalidade oral da língua, exige que o falante esteja atento a tais pistas para que possa adequar a sua fala aos diferentes contextos sociointeracionais e produzir um efeito de sentido desejado.

Após abordar o conceito de pista contextual como um elemento fundamental na compreensão do enquadre, há outro princípio da sociolinguística interacional que está amplamente imbricado com o enquadre e que merece ampla atenção que são os *footings*.

Erving Goffman (1998) apresenta o conceito de *footing* como sendo um desdobramento do conceito de enquadre, ou seja, é o aspecto dinâmico dele. É a posição, o alinhamento, a postura a projeção do “eu” de um participante. Isso quer dizer que os *footings* são sinalizados na maneira como os participantes gerenciam a produção e recepção das elocuições. São estratégias verbais e não verbais que sinalizam o início, a mudança e o término de um enquadre. Eles são negociados, ratificados (ou não), co-sustentados e modificados na interação. Segundo Goffman:

Uma mudança de footing sinaliza uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na maneira como conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução. [...] e ainda, os participantes mudam constantemente seus *footings* enquanto vão falando, sendo essas mudanças uma característica inerente à fala natural (1998, p. 113 e 114).

Essa afirmação revela que os alinhamentos permitem identificar os papéis sociais (um professor em relação aos alunos, um colega em relação a outro). Quando um participante modifica um *footing*, ele modifica um alinhamento que assume diante de si e dos outros. Nesse processo é comum observar uma alternância de código (padrão ou dialeto), isto é, a mudança de *footing* está vinculada à linguagem e, conseqüentemente, às pistas contextuais que podem ser implícitos (marcadores paralinguísticos - mudança de tom, altura, volume, ritmo, timbre) ou explícitos.

Goffman (1998) sugere ainda que é imprescindível, na reflexão sobre os *footings*, que seja definida uma noção adequada de interlocutores. Assim, ele tece críticas à delimitação falante-ouvinte da forma como tradicionalmente esses papéis são definidos. Nessa visão, o falante é o que transmite a informação e o ouvinte é o que a decodifica.

Ao questionar o engessamento dos termos falante x ouvinte, ele propõe que o foco seja deslocado para as relações discursivas que estão presentes na estrutura de produção (relativa ao falante) e a estrutura de recepção (relativa aos ouvintes). Enquanto na perspectiva falante-ouvinte (visão tradicional), parece que o foco está apenas no som (um fala e outro ouve) na visão mais ampla de interação face a face deve-se considerar as estruturas de

produção do enunciado e a estrutura de recepção. O quadro abaixo apresenta, de forma sintética o pensamento de Goffman quanto a essas estruturas.

Quadro 2 – Estrutura de produção e recepção

| Estrutura de produção | Estrutura de recepção |
|---|---|
| Relativas ao falante | Relativas aos ouvintes |
| É o animador (o que fala o discurso) | É o ouvinte que examina o que o falante diz, acompanha suas observações. |
| Autor (agente, o protagonista do texto produzido) | É o que participa da interação. Podem ser participantes/ouvintes ratificados (a quem se dirige a fala de forma específica) O ouvinte ratificado geralmente é identificado pelo olhar do falante (Philips 2002) |
| Motivador (responsável por motivar a conversa) | Podem ser participantes não ratificados (ouvinte circunstantes) |
| | O ouvinte (ratificado ou não) atua de maneira ativa na constituição da interação. Às vezes ouvimos por acaso algo que não nos é dito e outras não ouvimos algo que é direcionado a nós |

Fonte: Elaboração própria com base na leitura dos textos de Goffman (1998) e Baião (2009).

O quadro acima apresenta, de forma sintética, o ponto de vista de Goffman sobre os interlocutores envolvidos na interação. Quanto aos ouvintes ele é enfático ao afirmar que há os que são ratificados e os não ratificados. Nas discussões nas salas de aula da escola fundamental, onde a professora costuma fazer distinção entre interlocutores ratificados e não ratificados, “[...] a cabeça e o corpo da professora geralmente se voltam para a pessoa para a qual se dirigiu, e o seu alinhamento muda conforme muda o foco de sua atenção” (PHILIPS 2002, p. 28). A constatação de interlocutoras ratificados e não ratificados pode ser vista tanto do ponto de vista do falante como dos ouvintes. Nesse exemplo os alunos que são interlocutores ratificados tendem a olhar à professora por tempo maior e ratificar sua participação com gestos (movimento do olhar, balançar a cabeça...)

Após essa reflexão sobre a visão adequada de falante e ouvinte, retoma-se a discussão sobre o *footing*. A mudança de *footing* pode ser observada em cada momento em que a conversa é alterada pelo aumento ou diminuição do tom da voz, gestos etc. Goffman defende que uma mudança de *footing* “[...] implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa a forma em que conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução (Goffman, 1974 apud BAIÃO, 2009, p. 345).

Enfim, a mudança de um *footing* está vinculada à linguagem ou por marcadores paralinguísticos. Essa mudança é determinada pelos acordos e estruturas de participação que se estabelece entre narrador e ouvintes. Essa afirmação mostra o quanto os conceitos apresentados nessa seção estão imbricados. Se afirmamos que os interlocutores enquadram

um evento a medida que negociam relações interpessoais e assumem atitudes diferentes (narrador – interlocutor) então, os conceitos de *footing*, enquadres, pistas contextuais, situação social e interação face a face formam um todo indissociável e que podem auxiliar na compreensão das interações que ocorrem nas situações sociais em que os indivíduos estão face a face.

Outro conceito que será abordado nas reflexões (análise dos dados) é o de andaimes. A metáfora do andaime – *Scaffolding*, foi um termo utilizado pelo psicólogo norte americano Jerome Bruner, em 1976, para se referir à importância do apoio que os pais fornecem aos filhos em seu processo de aprendizagem da língua materna, ou seja, esse termo se refere a um “auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz” (BORTONI-RICARDO, MACHADO e CASTANHEIRA, 2010). São os meios pelos quais um adulto auxilia uma criança na resolução de problemas. Conforme Silva, A (2008), o termo metafórico lembra os andaimes utilizados pelos operários na construção de edifícios, da mesma forma como os operários se apoiam nesse instrumento de trabalho, as crianças podem se utilizar do apoio fornecido por um parceiro mais experiente para construir seus conhecimentos.

Em 1979, Cazden publicou um artigo intitulado *Peekaboo as an instructional model: discourse development at home and at school*. Nesse artigo, ela reconhece a forte semelhança entre os estudos de Vigotski e os de Bruner e fez, pela primeira vez, uma aproximação entre o conceito de andaime e o de Zona de Desenvolvimento Proximal cunhado por Vigotski (Cf. Silva A, 2008). A grande contribuição de Cazden (1979), nessa discussão, foi a busca por estender a discussão original, do contexto diático das interações adulto/criança, para as interações entre professor/aluno que ocorrem nas salas de aula.

Barbato (2004) nos auxilia na compreensão do conceito de andaimes e sua relação com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), apresentado por Lev. S. Vigotski. Este autor, ao tratar desse conceito, aborda dois níveis de desenvolvimento - o real e o potencial. Enquanto o primeiro se relaciona ao ciclo de desenvolvimento já completo, ou seja, o que já foi consolidado ou o que a criança consegue fazer sozinha (solução independente), o segundo se refere ao que a criança consegue fazer com ajuda, ou seja, solução de problemas sob a orientação de um adulto ou com parceiros mais experientes.

Em relação a esse conceito, Barbato recorda que: “a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial” (2004, p. 19). Entre o nível de desenvolvimento real e o proximal, Vigotski (1999) identificou a existência de uma Zona de Desenvolvimento Proximal. Nesse nível encontram-

se as funções “[...] que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, num processo embrionário” (p. 113).

Nesse nível, tanto o professor exerce um papel fundamental como organizador do ambiente de aprendizagem como os colegas, a turma e a interação grupal de um modo geral.

Ao fazermos uma transposição do conceito de zona de desenvolvimento proximal para as práticas em sala de aula, quanto ao desenvolvimento da oralidade dos alunos, podemos afirmar que o professor, ao planejar uma série de atividades que dão suporte aos alunos no desenvolvimento de sua competência comunicativa, “[...] vai aos poucos retirando a ajuda que oferece aos alunos e alunas, ora instruindo-os, ora deixando-os tomar decisões, alternando o jogo de poder entre os participantes” (BARBATO, 2012, p. 329). Isso quer dizer que, no espaço de sala de aula, o professor pode utilizar intervenções (andaimes) durante o processo ensino-aprendizagem que permitem ao aluno ampliar seus conhecimentos e consolidar sua aprendizagem.

Na sociolinguística o conceito de andaimes pressupõe o uso da linguagem na interação entre as pessoas e requer o esforço cooperativo entre os interagentes. A andaimagem se constitui em uma boa estratégia interacional e para o ensino, pois há o apoio ou suporte de um interagente mais experiente (na sala de aula geralmente é o professor) e o aluno. Quanto ao uso da língua oral, os alunos trazem para escola muitas de suas experiências com a língua, acredita-se que o uso de andaimes se constitui em uma estratégia eficaz para fazer com que eles reflitam sobre a adequação da língua e, paulatinamente, ampliem sua competência comunicativa.

O conceito de andaimes (andaimagem) e outros utilizados anteriormente, provenientes dos estudos da Psicologia e da Sociolinguística Interacional, são bastante importantes não só do ponto de vista teórico mas também das implicações e contribuições de sua utilização no espaço escolar.

É possível associar esse conceito de andaimes a outros que auxiliam o professor a manter um bom clima interacional na sala de aula. Nos parágrafos a seguir serão apresentados outros conceitos que provêm dos estudos da sociolinguística interacional, entre eles o modelo tripartite: IRA (iniciação, resposta e avaliação), pares adjacentes, ações responsivas e os estudos de Doug Lemov (2011).

Os andaimes, fornecidos pelo professor, são importantes no processo de aprendizagem dos alunos. Cazden (1991), defende que eles possam ser construídos a partir

das perguntas que os professores fazem seguindo a sequência Iniciação – Resposta – Avaliação, doravante IRA. O modelo IRA é usado há muito tempo na análise do discurso em sala de aula e foi cunhado por Sinclair e Coulthard (1975 apud BORTONI-RICARDO, MACHADO e CASTANHEIRA, 2010). Esse modelo “[...] se compõe de um turno de iniciação pelo professor – geralmente uma pergunta ou uma problematização – seguido sucessivamente da resposta dos alunos e da avaliação ou correção do professor” (BORTONI-RICARDO, MACHADO e CASTANHEIRA, 2010, p. 27).

Outro termo, que será utilizado na análise de dados dessa pesquisa, refere-se aos turnos de fala. Esse termo, apresentado por Sacks, Schegloff e Jefferson em 1974 (2003), se refere ao espaço em que ocorre a fala, ou seja, os turnos representam a vez de cada falante tomar a palavra durante a fala.

O turno de fala é o período que começa quando uma pessoa inicia sua fala e termina quando essa pessoa a conclui. Uma vez concluído seu turno, o falante cala-se e o outro pode tomar a palavra e iniciar um novo turno, produzindo, assim, a alternância (BORTONI-RICARDO e SOUSA, M, 2008, p. 41).

Bortoni-Ricardo e Sousa (2008) afirmam ainda que, em uma conversa, a contribuição de cada participante é chamada turno. A medida que a conversa evolui, os participantes vão alternando os turnos. “[...] Administrar a alternância de turnos na sala de aula é uma das principais tarefas da professora” (BORTONI-RICARDO e SOUZA, 2008, p.20). Nas trocas verbais, como ocorre em uma conversa, os falantes e ouvintes (envolvidos na interação), alternam suas posições compondo os turnos de fala (Cf. SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 2003).

Diante do modelo (IRA), apresentado anteriormente, é possível encontrar, nos estudos de Silva (2006), contribuições complementares. Este pesquisador afirma que é comum que, em uma situação de interação, ocorram perguntas e respostas. Ele defende que esse par dialógico (pergunta e resposta) é muito importante nas interações que ocorrem na sala de aula. Esse conceito de par dialógico, conhecido como pares adjacentes, provém dos estudos de Schegloff (1972 apud SILVA, 2006):

[...] trata-se de uma unidade dialógica mínima que abrange uma produção conversacional sequenciada entre dois ou mais falantes, em que um deles produz uma primeira parte, que pode ser uma pergunta, e o outro produz uma segunda parte, que pode ser uma resposta condicionada pela primeira (p. 262).

Atualmente, essa unidade dialógica (pares adjacentes: pergunta-resposta) permeia muitas situações na sala de aula pois a cultura do silêncio, que propaga a ideia de criança

passiva na construção do conhecimento, tem perdido espaço para uma prática mais dialógica em que professores e alunos interagem na construção de novos conhecimentos.

A necessidade de incentivar uma prática dialógica, na sala de aula, permite a reflexão sobre outro conceito que será utilizado na análise dos dados dessa pesquisa: ações responsivas. Para conceituar esse termo, Castanheira (2007) afirma que são atitudes éticas do professor que incentivam a expansão do turno. São as respostas positivas do educador diante das contribuições dos alunos. “São atitudes determinantes nas relações sociais e do sistema comunicativo para que o aluno possa sentir-se acolhido em sala de aula e nela permanecer e aprender” (p. 91). Tais ações fortalecem o ambiente interacional de modo a torná-lo mais propício à aprendizagem dos alunos.

Em relação a essa prática dialógica presente na interação entre professores e alunos os estudos que Doug Lemov (2011) desenvolveu são bastante significativos. Lemov é um educador e pesquisador norte-americano que dirige uma associação de escolas voltadas para o ensino de crianças carentes. Após a observação da aula de professores que conseguem colher bons resultados de seus alunos, provenientes de comunidades carentes, Lemov (2011) elenca algumas estratégias que considerou favoráveis para dinamizar as aulas e fortalecer o bom ambiente interacional. Ele utiliza e propõe estratégias interacionais para que os alunos alcancem níveis mais elevados nos exames nacionais. Em seu livro cujo título é *Aula Nota 10, 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*, o pesquisador apresenta estratégias interacionais que favorecem o envolvimento dos alunos não só com os conteúdos propostos mas também permitem que a sala de aula se torne um ambiente interacional favorável à aprendizagem, com estruturas de participação bastante definidas e com ações docentes que incentivam o interesse dos alunos, o respeito e o diálogo entre os envolvidos na interação.

Grandes professores conseguem envolver seus alunos para que eles se sintam parte da aula. Faz parte do dia a dia de seus alunos o envolvimento concentrado no trabalho acadêmico. Isso é mais fácil dizer do que fazer, especialmente com os alunos mais resistentes, e mais ainda quando se considera que os alunos devem estar motivados não apenas na aula, mas nas tarefas da aula (LEMOV, 2011, p. 129).

No trabalho em sala de aula, é importante que o professor tenha domínio não apenas do conteúdo a ser ensinado mas também de estratégias interacionais que favorecem a aprendizagem e a troca de saberes entre os alunos. Na análise dos dados dessa pesquisa, foi possível identificar que a professora utiliza algumas técnicas que convergem com os estudos de Lemov (2011), essas estratégias foram descritas de forma mais detalhada no sexto capítulo dessa pesquisa – Análise de dados.

Por fim, é importante afirmar que os pressupostos da sociolinguística interacional nos auxiliam a compreender o espaço escolar como espaço favorável onde o educando adquire, de forma sistemática, recursos comunicativos para se desempenharem de forma competente nas práticas sociais. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2004) afirma:

[...] à medida que os indivíduos vão desempenhando ações sociais mais diversificadas e complexas, para além do domínio da família e da vizinhança mais próxima, eles têm de atender a normas vigentes nos novos domínios de interação social que passam a frequentar (p.75).

Considerando que os papéis sociais se referem a um “conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 21), os domínios sociais se referem ao espaço físico onde a interação ocorre e o falante assume papéis sociais diferentes. Esses papéis sociais que o falante assume sofrem ampla influência das relações interativas e esse é um dos principais motivos que justificam a escolha dos pressupostos da sociolinguística interacional e educacional para um estudo do tipo etnográfico realizado em sala de aula.

Os conceitos apresentados acima auxiliam na reflexão sobre a seguinte questão sugerida por Bortoni-Ricardo (2005) em seu livro *Nós chegemo na escola, e agora? Sociolinguística & educação, a saber*: “tem a sociolinguística efetiva contribuição a dar à educação?”. Certamente, essa vertente teórica tem muito a contribuir com as práticas docentes e com os processos que envolvem a dinâmica escolar. Nesse sentido, essa pesquisadora tem proposto uma discussão profícua de um princípio cunhado por Erickson (ERICKSON, 1887, p. 355 apud BORTONI-RICARDO, 2005) que é o de pedagogia culturalmente sensível, a saber:

Uma pedagogia culturalmente sensível é um tipo de esforço especial empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidades negativas entre alguns alunos e professores (p. 118).

Essa discussão é bastante pertinente a essa pesquisa uma vez que trata do desenvolvimento da oralidade dos alunos, que tradicionalmente fora pautado na correção estigmatizadora da forma de falar dos estudantes. Na proposta de uma prática culturalmente sensível o objetivo é “criar na sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

Entre as contribuições da Sociolinguística Educacional, temos a proposta de princípios para que o ensino fundamental promova o desenvolvimento da competência comunicativa

dos alunos, “[...] habilitando-os a desempenhar, com segurança e fluência, tarefas comunicativas complexas, na modalidade oral e escrita da língua” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 124).

O trabalho com a língua materna nas escolas e o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos a partir de uma pedagogia culturalmente sensível pode ocorrer a partir de seis princípios da sociolinguística educacional propostos por Bortoni-Ricardo (2005). O Primeiro princípio propõe que a influência da escola na aquisição da língua deva ser em seus estilos formais, monitorados, considerando que o dialeto vernáculo dos falantes é “[...] infenso à ação da escola”, (p.130). O segundo princípio refere-se às regras variáveis associadas à avaliação negativa pela sociedade, desse modo a escola deve apoiar os alunos no reconhecimento do caráter sociossimbólico dessas regras, isso quer dizer, refletindo sobre traços que são descontínuos e outros que são graduais.

O terceiro princípio enfoca que a necessidade de inserção da variação sociolinguística na matriz social deve ser feita por meio de uma prática respeitosa em que “[...] professores sensíveis às diferenças sociolinguísticas e culturais desenvolvem intuitivamente estratégias interacionais em sala de aula que são altamente positivas” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.132). O quarto princípio defende que os estilos monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula, ou seja, uma prática escolar que considere a existência de um contínuo de oralidade e letramento.

O quinto princípio, reconhece a importância de relacionar a variação e a análise etnográfica. Para Bortoni-Ricardo (2005), “[...] a descrição da variação na sociolinguística educacional não pode ser dissociada da análise etnográfica e interpretativista do uso da variação em sala de aula” (p. 132). Por fim, o sexto princípio propõe que os professores e os alunos precisam ter consciência crítica quando à variação e à desigualdade que ela reflete. Essa consciência é adquirida por meio de uma ação conjunta entre professores e alunos que, atuando como “[...] parceiros e sujeitos na condução da pesquisa e das ações que, em sala de aula, vão facilitar a aquisição dos amplos recursos comunicativos que a língua oferece” (p.133).

Esse capítulo apresentou os elementos que justificaram a escolha do tema: *o oral também se ensina em sala de aula*, e mostrou, em linha geral, os pressupostos e as questões que levaram a essa escolha, bem como os objetivos que se pretende alcançar com a pesquisa.

SEGUNDO CAPÍTULO

2. ORIENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA – A ORALIDADE E TEORIAS DE LINGUAGEM, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

O arcabouço teórico desta pesquisa se propõe a estudar a oralidade em diferentes aspectos. Nesse capítulo, o tema será abordado a partir das contribuições das teorias da linguagem, aprendizagem e desenvolvimento. Inicialmente será apresentado um breve histórico da ciência linguística, em seguida, serão discutidos os conceitos de Linguagem, língua, fala e oralidade e, por fim algumas discussões provenientes das teorias de aprendizagem e desenvolvimento em relação à linguagem.

2.1. UM POUCO DA HISTÓRIA DA LINGUÍSTICA

A fim de introduzir a discussão sobre a oralidade, percebeu-se a necessidade de apresentar um breve percurso histórico da constituição da linguística, enquanto ciência, identificando como as questões de oralidade e fala estiveram presentes nessa discussão. Para isso, buscou-se nos estudos de Joaquim Mattoso Camara Jr (CÂMARA, 2011), Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2005), Labov (2008) e Ong (1998) elementos para a reflexão sobre a preocupação dessa ciência acerca do caráter oral da linguagem.

Ong (1998) afirma que a oralidade esteve bastante representada na constituição histórica humana, principalmente em tempos em que a escrita não estava presente. A linguística moderna não desconsiderou essa premissa apresentada por Ong que identificou, nos estudos de Ferdinand de Saussure², a intenção de refletir a importância do discurso oral. Na visão de Saussure a língua é um sistema bem organizado (SAUSSURE, 2012) e a linguagem um “[...] nítido sistema de formas linguísticas opostas umas às outras” (CÂMARA, 2011, p. 130). Isto significa que, ao identificar essas formas linguísticas opostas, Saussure evidencia sua preocupação com a realidade da fala e da língua.

Para dar conta desse impasse, Saussure propôs a diferença (dicotomia) entre a linguagem propriamente dita a *‘langue’* e o discurso *‘parole’*. Sendo que a *parole* se relaciona ao ato da fala materializada no momento em que o falante se expressa, “[...] o indivíduo utiliza

² Saussure (1857-1913) morreu com 56 anos de idade e deixou um precioso legado. Sua doutrina sobre linguística geral foi exposta em três cursos sucessivos em Genebra. Câmara (2011) nos recorda que, embora não tenha publicado nenhum livro sobre esse assunto, ele teve suas aulas publicadas em uma obra chamada *Curso de Linguística Geral*, por dois de seus amigos e discípulos: Albert Sechehaye e Charles Bally.

um código da língua e o mecanismo psicofísico a seu serviço, para alcançar seu objetivo” (CÂMARA, 2011, p. 131). Para ele o discurso permite ao falante exprimir o pensamento, o que o aproxima do estilo chegando a admitir “[...] a possibilidade de uma linguística do discurso ao lado de uma linguística da língua” (p. 131). Grosso modo, pode-se afirmar que compreende que a língua pode ser vista separada da fala.

Ao tratar das oposições linguísticas, encarando a língua como um sistema, inseriu-se a linguística em uma visão estruturalista. Essa é uma visão que interpreta os fenômenos como peças de uma estrutura, segundo Câmara, nessa ótica (2011) “[...] todo fenômeno tem seu lugar e obtém sua verdadeira significação através de sua relação a outros fenômenos, com outras peças fixas da mesma estrutura” (p. 134).

Esse posicionamento será amplamente questionado, posteriormente, por vários pesquisadores entre eles Bakhtin. Embora haja controvérsias, o que se pretende enfatizar é a importância da fala na constituição do homem e isso é bem elucidado por Ong (1998):

A fala é inseparável da nossa consciência e tem fascinado os seres humanos, além de trazer à tona reflexões importantes sobre si mesma, desde os mais antigos estágios da consciência, muito tempo antes do surgimento da escrita. [...] A mesma fascinação pelo discurso oral continua inalterada mesmo séculos depois de a escrita ter sido posta em uso (p. 17).

A partir do princípio de que “[...] os seres humanos têm uma linguagem que existe basicamente para ser falada e ouvida”, Ong (1998, p.15) evidencia sua preocupação para que consideremos a linguagem, em sua dimensão oral, não apenas do ponto de vista da comunicação, mas também na constituição do pensamento. Observamos isso no fato de embora a escrita esteja bastante presente no mundo moderno e sem ela seria difícil imaginarmos o convívio social, “[...] a palavra falada ainda subsiste e vive” (p. 16).

[...] apesar das raízes orais de toda verbalização, o estudo científico e literário da linguagem e da literatura, durante séculos e até épocas muito recentes, rejeitou a oralidade (ONG, 1998, p. 16).

Essa afirmação de Ong nos revela que os estudos da linguagem, por muito tempo, evidenciaram maior interesse pelos textos escritos, ou ainda, quando a fala se tornou objeto de estudo foi feito com ênfase na fonética para os estudos da linguagem.

Uma abordagem dessa natureza esteve muito presente no movimento dos neogramáticos fortemente influenciado por Wilhelm Scherer (CÂMARA, 2011). Enfatizava-se importância da fonética para o estudo histórico da linguagem considerando as leis fixas em suas mudanças. Tais mudanças eram estudadas à luz da hipótese da analogia para explicar as mudanças fonéticas em contradição com as leis fônicas padronizadas.

Não se deve desconsiderar mudanças significativas que os neogramáticos trouxeram aos pensamentos vigentes na linguística da época. Quanto à gramática comparativa, estabeleceram um novo quadro do indo-europeu primitivo e incluíram nele questões de fonética, morfologia e sintaxe; quanto ao estudo histórico da linguagem, eles defenderam as leis fonéticas acreditando que “a evolução fonética é uma ação mecânica de forças fisiológicas e psíquicas que escapam ao controle humano” (CÂMARA, 2011, p. 94).

No percurso histórico, esses princípios que os neogramáticos difundiram foram bastante criticados por outros pesquisadores entre os quais é importante citar Wilhelm Wundt, Hugo Schumhardt, Graziadio Ascoli e Anton Marty (CÂMARA, 2011).

Wundt se opunha veementemente à visão dos neogramáticos que acreditavam que a mudança linguística seguia a rota do individual para o social. Outro crítico do pensamento dos neogramáticos foi Schmhardt, que discordou da visão de que a mudança linguística era reduzida a uma “lei” que se realiza na fala do indivíduo (CÂMARA, 2011). A crítica de Marty aos neogramáticos recaiu sobre o caráter exclusivamente histórico que eles atribuíram à linguística e mostrou que há outros campos para os quais a linguística deveria prestar maior atenção.

Ainda como resposta à visão histórica atribuída ao estudo da linguagem, Graziadio Ascoli propõe uma visão voltada para a geografia linguística. Nessa perspectiva, não só os textos antigos são fontes de estudos da língua, como também os aspectos vivos, contemporâneos das línguas em contato (Cf. CÂMARA, 2011). Esse foi um dos marcos que caracterizou um novo olhar sobre a linguística. E em oposição à maneira de pensar dos neogramáticos surgem os neolinguístas.

A partir dos estudos saussurianos, surgiram duas vertentes. Por um lado a que buscou clarear os princípios de Saussure com vista à organização dos fonemas de uma língua e sua sintaxe e, por outro, a que buscou explorar aspectos que ele deixara intactos. Nessa segunda vertente encontramos os que viam a língua do ponto de vista social, considerando a estratificação social das línguas e os parâmetros de variação da língua. Como um dos percursores dessa segunda vertente, temos, como principais representantes, Antoine Meillet e Charles Bally. Foi principalmente Meillet quem propôs uma visão sociológica da linguagem.

Os estudos de Calvet (2002) convergem com os de Câmara (2011) ao afirmar que Meillet defendia categoricamente o caráter social da língua, como fato social. Influenciado pelos estudos de Émile Durkheim, ele se divergiu de Saussure por defender a convergência entre uma abordagem interna e externa dos fatos da língua e por compreender que sincronia e diacronia são processos que convergem. Para Meillet a língua deve ser vista a partir do

conflito entre os fatos sociais e sua estrutura interna, isto quer dizer que o único elemento variável ao qual se pode recorrer para dar conta da variação linguística é a mudança social.

Nessa mesma linha de pensamento, temos os estudos de Charles Bally que, segundo Câmara (2011), propôs uma abordagem linguística voltada para a estilística. Ele, embora tenha proposto um estudo sobre a investigação estilística com foco no campo da fonética, dialoga com o pensamento de Meillet ao “considerar a língua viva, no seu intercâmbio oral diário, como verdadeiro objeto da linguística” (p. 144).

Com o passar dos anos, a preocupação com a descrição das línguas ecoou em diferentes partes do mundo, o que resultou várias teorias e análises linguísticas. No campo dessas discussões emergiu a linguística estrutural cujo principal ícone é Leonard Bloomfield (1887, 1949), que é considerado o fundador da linguística estrutural norte-americana. Influenciado por uma abordagem psicológica baseada no comportamento (behaviorismo), “Bloomfield buscou colocar a linguagem em um nível de observação puramente objetivo das formas linguísticas” (CÂMARA, 2011, p. 212).

O século XX foi um período em que a linguística recebeu muitas contribuições e avançou bastante quanto ao seu potencial teórico. No meio desses avanços observou-se o surgimento da sociolinguística moderna que, entre outros estudos, encontra suporte nos estudos de Basil Bernstein, que publicou pesquisas que levaram em consideração “[...] ao mesmo tempo, as produções linguísticas reais e a situação sociológica dos falantes” (CALVET, 2002, p. 26).

Willian Labov³, ao pesquisar a fala dos negros americanos, constatou que a “[...] língua dos negros norte-americanos é dotada de regras perfeitamente demonstráveis e coerentemente seguidas por seus falantes” (LABOV, 2008, p. 10). Os estudos desse pesquisador é tanto um marco na luta dos que reconhecem a língua como um elemento de cultura e da vida em sociedade como também um pilar na consolidação da Sociolinguística.

Entre tantas contribuições da Sociolinguística, encontramos a busca por uma descrição da variabilidade linguística como um fenômeno inerente a toda língua em qualquer comunidade de fala e, conforme Bortoni-Ricardo (2005) afirma, essa variabilidade “[...]”

³ Willian Labov (nascido em 1927) é um precursor da sociolinguística que impulsionou os estudos da variação e da mudança na perspectiva sociolinguística. A sociolinguística surgiu nos Estados Unidos em meados da década de 1960. Labov, e outros cientistas da linguagem, decidiram que não era mais possível estudar a língua sem levar em conta também a sociedade em que ela é falada. (BAGNO, 2007).

assume no contexto das relações sociais mecanismo de identificação social e de pertinência a determinado grupo” (p. 71), isso quer dizer que os falantes marcam a sua identidade social (sexo, faixa etária, grupo religioso, *status* socioeconômico, grau de escolarização, redes sociais etc.) à medida em que circulam nos diferentes domínios sociais.

O impacto dessa concepção ao ensino é considerável. A adesão a uma prática culturalmente sensível que considera o espaço/tempo escolar como sendo favoráveis para “[...] formar cidadãos conscientes da complexidade da dinâmica social, conscientes das múltiplas escalas de valores que empregamos a todo tempo em nossas relações com as outras pessoas por meio da linguagem” (BAGNO, 2007, p. 82). Essa tarefa é complexa ao professor e historicamente a formação a eles oferecidas não tem contemplado essa visão sensível aos falares dos alunos.

Acredita-se que a Sociolinguística tenha muito a contribuir (como vem contribuindo) às práticas educacionais. De modo específico, essa pesquisa que se volta para o ensino da oralidade tem muito a beber das fontes da desse ramo da ciência como também dos estudos recentes que têm sido publicados nessa área.

2.2. A LINGUAGEM NA CONCEPÇÃO DE BAKHTIN

A reflexão sobre a Linguagem nos remete a um estudo mais detalhado acerca das contribuições de Mikhail Bakhtin (2006) que busca ao longo de seus estudos uma posição sobre a linguagem atrelada a uma visão de língua na esfera social, dialética e ideológica. Assim, algumas questões podem servir de orientação para a discussão, a saber: em que sentido o pensamento de Bakhtin em relação à linguagem se diverge dos pensamentos de sua época? Qual é a dimensão da linguagem priorizada pelo autor? Qual a relevância da dimensão social em seu pensamento?

Ao postular a esfera dialógica da linguagem, Bakhtin caminha em uma direção completamente diferente das duas correntes bastante difundidas à sua época: o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista. A crítica feita a primeira corrente está na difusão da ideia que o indivíduo recebe da comunidade linguística um sistema linguístico padrão e imutável, o indivíduo não apresenta influência na mudança da língua que está “fora” do sujeito, essa é uma corrente considera o padrão normativo como regra e todo o desvio é categorizado como certo ou errado. Ele se opõe a esse esquema porque não concorda em dizer que o ouvinte tenha uma atitude passiva em sua relação com a língua.

A segunda corrente que Bakhtin (2006) critica é a subjetivista idealista que, ao contrário da primeira, defende excessiva ênfase à dimensão individual de fala alegando que a origem da linguagem está no sujeito.

Apresentando uma posição oposta a essas concepções, Bakhtin assegura que a linguagem deve ser analisada do ponto de vista da interação social cujo centro e objetivo é a relação dialógica entre falante/ouvinte. É importante salientar que nessa relação ambos são considerados protagonistas, o falante é personagem tão ativo quanto o ouvinte. O ouvinte também é ativo, pois adota atitude responsiva diante do diálogo compreendendo a significação do enunciado e se posicionando a favor ou contra.

Ao perceber o indivíduo como sujeito ativo na sua relação com a língua, Bakhtin defende que é inviável conceber o sistema linguístico numa visão objetivista, abstrata visto que não é condizente com a consciência do sujeito falante em sua prática viva de comunicação social. “Pode-se dizer que não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e orientações possíveis” (BAKHTIN, 2006, p. 118).

2.2.1. Bakhtin e a dimensão dialógica da linguagem

Inspirado em estudos marxistas, Bakhtin (2006) se posiciona de forma divergente de dos linguistas de sua época no sentido de combater a visão de língua como sendo homogênea e imutável, pelo contrário, para ele a variação é inerente à língua e reflete variações sociais. A língua não pode ser assim concebida como um sistema sincrônico abstrato visto que trabalha com o signo que é dialético, dinâmico e vivo. A língua é um fenômeno social, histórico e ideológico.

A crítica feita por Bakhtin (2006) é quanto à ideologia que se busca veicular por meio da língua, visto que reconhece que “[...] a palavra é uma maneira privilegiada para divulgar uma ideologia dominante” (p. 17). A concepção refutada pelo autor é a que estabelece uma relação de domínio e soberania por meio da língua. Essa visão promove o que ele chama de terrorismo verbal.

Nessa linha de pensamento a língua deve ser entendida como expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito dessa luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material (BAKHTIN, 2006). A língua, como fato social, sofre evolução constante e existe em função do ponto de vista da consciência subjetiva do locutor ou do grupo social que dela usufrui.

2.2.2. Dimensão social e o papel do diálogo na constituição da linguagem

O cerne do pensamento bakhtiniano acerca da língua reside no fato de concebê-la, não como uma substância abstrata, isolada, mas “[...] no fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2006 p. 123).

Ao lançar este olhar sobre a interação social, o autor destaca a importância do caráter social e ideológico da comunicação. Este caráter ideológico é fruto da criação social e histórica e tem natureza semiótica.

Diante desta relação que Bakhtin (2006) estabelece entre o caráter ideológico e sua natureza semiótica, é importante apontar o que este autor entende o signo como algo fundamental na constituição do homem, pois permite o conhecimento do mundo e também comunicação com ele. Os signos são fundamentais para a identificação do mundo que nos cerca. É a reconstrução individual de uma realidade externa.

A relação do homem com o signo inicia-se desde tenra idade por meio do contato com a mãe, pai, irmãos e familiares próximos. Paulatinamente o homem vai atribuindo significados às suas experiências por meio do uso desses signos. Neste percurso, Bakhtin (2006) entende que esse signo construído pelo indivíduo a partir da sua experiência é completamente ideológico e está exposto a avaliações também ideológicas.

A ideia aqui discutida resgata a discussão anterior sobre o papel do diálogo na compreensão da língua tendo em vista que a apropriação semiótica se dá na relação com o outro. O diálogo é marcado pela presença da alteridade onde os falantes constroem juntos os textos e os seus sentidos. Nessa visão, a interação é a amálgama da linguagem. Assim, o próprio autor afirma:

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica da interação semiótica de um grupo social (BAKHTIN, 2006, p. 35-36).

Ao lançar o olhar sobre a relação do indivíduo com a língua, Bakhtin o reconhece como aquele que se serve da língua para suas necessidades enunciativas concretas: “para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala” (p. 93). Desse modo o centro da língua não está nas normas, mas os usos que os locutores fazem dela em contextos reais.

Deslocar o foco para os usos da língua exige que ela seja compreendida como sendo viva e que evolui historicamente. Essa evolução se dá pelo fato que a interação verbal está intrinsecamente ligada aos atos sociais e, como se sabe, as relações sociais evoluem (BAKHTIN, 2006). Nas práticas sociais, o locutor se utiliza da língua e a vê enquanto signo variável e flexível. Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. “Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística” (p. 95).

A partir desse postulado também é possível tecer alguns comentários sobre o trabalho com a oralidade na escola. A língua, tanto em sua modalidade escrita como oral, deve servir para os usos que os falantes fazem dela em situações concretas reais. A visão bakhtiniana permite pensar um trabalho com a oralidade voltado para o uso adequado da língua.

É importante esclarecer que, a utilização do termo “uso adequado”, é feita a partir dos pressupostos apresentados por Signorini (2012). Para ela, uma visão equivocada do termo “uso adequado da língua” justifica a concepção de adequação do ponto de vista do uso formalmente correto, institucionalmente aceito, sem “erros”, independente do contexto de produção e distante dos sentidos socialmente valorizados. Utilizar a língua de forma adequada, pelo contrário, requer um movimento de redirecionamento do foco do linguístico propriamente dito, isto é, nas formas linguísticas e suas articulações, para o “[...] foco no(s) modo(s) de funcionamento dessas formas tendo em vista uma série de fatores não estritamente linguísticos, mas também discursivos, socioculturais, políticos e ideológicos” (p. 278).

Nessa visão de uso adequado da língua, há a consideração dos contextos e situação de produção e recepção. O foco se desloca para as funções comunicativas (para quem? Qual situação? Para que? Em que forma?). Nessa perspectiva também são considerados os graus de proximidade entre os interlocutores, a formalidade ou informalidade, os padrões locais de comunicação e a dimensão político-ideológica (as práticas sociais múltiplas e heterogêneas).

A discussão levantada anteriormente está bem próxima da visão bakhtiniana, que refuta a ideia de língua homogênea, imutável, objetivista e abstrata, propõe uma visão dialética de uma língua viva e presente nas relações dos sujeitos-falantes na comunidade real.

Infelizmente a escola se apropriou da primeira visão e passou a tratar a língua como objeto a ser decifrado de forma “pronta e acabada”. A língua passou a ser ensinada na escola como transmissão da instrução priorizando as normas e a gramática, como se a língua a ser ensinada na escola não fosse a mesma que o indivíduo utiliza em suas relações concretas.

2.3. CONCEITUANDO LINGUAGEM, FALA, LÍNGUA E ORALIDADE

A partir do interesse em aprofundar algumas questões referentes à oralidade, percebeu-se a necessidade de encontrar, na literatura acadêmica, o conceito de linguagem, língua, fala e oralidade. Dessa forma, selecionaram-se no universo de vários estudos, algumas literaturas relevantes para direcionar a reflexão desse tema. Buscou-se fundamentação na linguística, principalmente nos estudos de Saussure (2012), Genouvrier e Peytard (1974), Oliveira Filho (1987), Pais (1978), Bakhtin (2006) e de outros que se dedicam a refletir sobre o assunto, como Marcuschi e Dionísio (2007) e Cardoso (2000).

2.3.1. Linguagem: alguns conceitos e características

É consenso entre os autores citados acima que a linguagem é uma característica universal e imutável do homem e, por isso é objeto de estudo de vários campos do conhecimento (GENOUVRIER E PEYTARD, 1974). Ela desperta o interesse de ciências que buscam estudar o funcionamento dos signos na sociedade.

Por um lado a linguagem é alvo de estudo da sociologia, pois é vista como uma manifestação social. Por outro ela desperta a atenção da psicologia uma vez que veicula informações que têm sua gênese em processos psíquicos e que está intimamente relacionada aos processos de formação da mente humana.

Além disso, a linguagem, por estar relacionada a fatores físicos, tendo em vista que se veicula por meio de um aparelho acústico-vocal chama também a atenção da fisiologia. Outro olhar que se levanta sobre a linguagem é o do etnólogo que se interessa por estudar a influência desta nas relações dos grupos sociais.

Enfim, a linguagem desperta a atenção de várias ciências; outras poderiam ser acrescentadas aos exemplos anteriores, porém aqui iremos nos ater aos conceitos levantados pela linguística por estar ela mais próxima do contexto educacional no qual esta pesquisa se insere.

Para Oliveira Filho (1987) a linguagem é uma capacidade humana, um instrumento de comunicação social. Para que seja considerada linguagem, é indispensável que o falante

tenha a intenção de se comunicar e essa comunicação deve acontecer de forma articulada. O autor enriquece o conceito com um exemplo que ilustra que a linguagem humana é diferente da comunicação que ocorre entre os animais que parecem “simular” esta linguagem:

A linguagem humana não se confunde, por essa razão, com a chamada linguagem das abelhas, a linguagem das flores e outras formas de comunicação existentes na natureza. As coisas da natureza, neste caso são instintivas e passivas, e para haver linguagem é preciso, ao contrário, uma atividade mental, tanto no ponto de partida quanto no ponto de chegada (OLIVEIRA FILHO, 1987, p.16).

É importante destacar que Oliveira Filho (1987), ao conceituar a linguagem como capacidade humana, não deixa margem para pensarmos que esta é uma capacidade natural. Para combater este equívoco, Saussure deixa bem claro que “[...] não é a linguagem natural ao homem, mas a faculdade de constituir uma língua” (SAUSSURE, 2012, p. 42).

2.3.2. A Língua

Saussure (2012), Genouvrier e Peytard (1974) e Oliveira Filho (1987) apresentam pontos de vistas semelhantes quanto ao conceito de Língua como produto social da faculdade de linguagem. Por meio dela os indivíduos se comunicam. Falar de língua é falar de convenções necessárias que o grupo social adota para estabelecer ordem na comunicação entre os indivíduos. A língua é, portanto, o idioma comum compartilhado por um determinado grupo.

Para os autores citados no parágrafo anterior, a língua é um fenômeno social que reúne três características básicas: Independência, objeto de estudo particular e homogeneidade. Nesse sentido, a língua é independente no sentido de ser exterior ao indivíduo. Cada pessoa que se utiliza da língua não pode modificá-la. Apresenta certa rigidez e exerce influência sobre determinado grupo social.

Outra característica se relaciona à sua descrição como objeto de estudo particular no sentido que, diferentemente da fala, pode ser estudada separadamente.

A terceira característica é homogeneidade. Enquanto a linguagem é heterogênea, a língua é delimitada e busca a união do sentido. É um material linguístico próprio de uma comunidade e, portanto, precisa ser representado por essa maioria. A língua é uma convenção.

Diante dessa concepção de língua como convenção, Saussure (2012) define que ela só existe em virtude de um acordo tácito ou declarado estabelecido entre os membros da comunidade. Para Saussure (2012) a Língua, embora seja utilizada pelos falantes, não é uma função dele, pois individualmente seria impossível criar ou modificá-la. “É um produto que o

indivíduo registra passivamente” (p. 45). Assim, a Língua é exterior ao indivíduo, é possível estudá-la separadamente.

Por outro lado, Bakhtin (2006) apresenta um pensamento que ora concorda com o pensamento Saussure, ora caminha por rumos bem diferentes em relação à linguagem, língua e fala. Ambos consideram a língua como um fator social com finalidades de comunicação, porém Bakhtin tece críticas à visão de língua como um objeto abstrato ideal, um sistema sincrônico homogêneo. Este autor reitera o papel das manifestações individuais (a fala) como sendo de natureza social e não individual como mencionado por Saussure.

2.3.3. A fala

A Língua (algo que está em cada indivíduo e é comum a todos) se realiza individualmente na fala e nos escritos que cada pessoa expressa. O foco da discussão adiante está na fala partindo do fato de que “[...] a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos” (SAUSSURE, 2012, p 51).

No pensamento bakhtiniano a fala não se restringe a uma manifestação individual pelo fato de estar amplamente relacionada às finalidades de comunicação e, por assim dizer a estruturas sociais. Ao direcionar maior atenção à fala, o autor acredita ser ela responsável pelas transformações linguísticas.

Um consenso é observado no pensamento de Genouvrier e Peytard (1974), Oliveira Filho (1987) e Marcuschi e Dionísio (2007) quando conceituam a fala como sendo a realização por parte do indivíduo nas possibilidades que lhe são oferecidas pela língua.

A fala é a expressão do indivíduo feita por meio do código linguístico – a Língua. É uma manifestação da prática oral e é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007).

Marcuschi e Dionísio (2007) entendem que a fala não é apenas o produto natural produzido pelo aparelho fonador, mas o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização.

Saussure (2012) acrescenta que a fala, enquanto ato individual de vontade e inteligência é o meio pelo qual o indivíduo expressa seu pensamento.

A finalidade primeira da fala é a comunicação. Embora se utilize do aparato disponível pela própria genética humana, ela expressa sons sistematicamente articulados e significativos “bem como os aspectos prosódicos, envolvendo ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo, a mímica” (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, p. 25).

Outra particularidade da fala é que ela tem, na opinião de Saussure, a capacidade de evoluir a língua. A fala reflete o uso da língua em situações de comunicação e estas situações podem ocasionar mudanças nos hábitos linguísticos.

Pais (1978) chama a atenção para outra finalidade da fala. Ao falar o indivíduo expressa uma ideia, acrescenta uma informação, traduz sua visão específica e traz uma informação nova aos seus interlocutores. Defende que a fala está amplamente relacionada à comunicação.

Da mesma forma como foi possível identificar diferenças no pensamento de Bakhtin em relação aos outros autores abordados neste estudo em relação ao conceito de linguagem e língua, o conceito de fala também é assunto de controvérsia e discussão.

Bakhtin (2006) se opõe à visão de que a língua é social e a fala é individual e atribui à segunda um papel fundamental por ser, também, de natureza social e ligada diretamente às situações de comunicação. Concebe a fala como sendo o “motor” das transformações linguísticas, pois é na fala que a língua evolui, e não nas formas gramaticais estáveis e efetivas.

Para Bakhtin (2006) a fala (a enunciação) não pode ser considerada como absolutamente individual nem pode ser explicada a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. Pelo contrário, a fala (a enunciação) é de natureza social. A fala, então, é a junção de uma atividade tanto exterior como interior.

2.3.4. Oralidade: a busca por uma definição

No âmbito dos conceitos apresentados, a discussão anterior serviu para fornecer subsídios para o conceito de oralidade que será apresentado com referência nos estudos de Marcuschi e Dionísio (2007), Genouvrier e Peytard (1974) Reyzábal (1999), Fávero, Andrade e Aquino (2011), Bentes (2010), Barbato (2012) e Cardoso (2000).

O conceito de oralidade é claramente definido por Marcuschi e Dionísio (2007) como sendo “[...] uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas

formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização informal a mais formal nos mais variados contextos de uso” (p.25).

É a partir desse conceito de prática social interativa para fins comunicativos que Barbato (2012), Fávero, Andrade e Aquino (2011) ratificam o conceito de oralidade apresentado por Marcuschi. Ao recorrer aos estudos recentes sobre linguagem, principalmente os propostos pela Análise da Conversação e a Sociolinguística Interacional, essas autoras propõem que o trabalho com a oralidade deva considerar a fala que tem na conversação sua realização, ou seja, a fala que se materializa na interação face a face. Além disso, buscam observar a interação a partir dos papéis desempenhados pelos participantes.

Na opinião das pesquisadoras citadas no parágrafo anterior, a oralidade deve ser entendida na perspectiva dos usos da língua e a conversação é resultante de uma atividade interpessoal desenvolvida entre, pelo menos, dois indivíduos em situação face a face, dentro de uma configuração contextual de que fazem parte os entornos espaço-temporal e sócio-histórico que unem os participantes. Deste modo, “a conversação é o resultado de um trabalho de ações conjuntas e coordenadas que as pessoas realizam cotidianamente em contextos específicos” (p. 18).

Nessa mesma linha de pensamento, Silviane Barbato Bonaccorsi (2004), entre outros assuntos, tem apresentado pesquisas pertinentes em relação ao ensino da modalidade oral da língua incluindo as crianças de seis anos do Ensino Fundamental. Essa discussão é bastante pertinente ao contexto dessa pesquisa, pois se acredita que o ensino da oralidade deva estar presente desde as séries iniciais.

Barbato (2004) alerta quanto à necessidade de reconhecermos a oralidade em sua dimensão sociocomunicativa, isso significa que o desenvolvimento da oralidade dos alunos deve considerar quatro elementos fundamentais: os interlocutores, os objetivos, as funções e finalidade do enunciado que produzimos.

Ao apresentar esses elementos que compõem a situação sociocomunicativa, a autora pontua que os interlocutores “[...] são as pessoas que estão participando da interação real, concreta” (p. 48). Numa abordagem sociolinguística da interação, os interlocutores são os que estão presentes numa interação face a face e/ou que estão acessíveis durante o processo interativo. Esses interlocutores têm um objetivo que variam de acordo com as crenças e significados que eles constroem em determinadas situações comunicativas. Tais significados exercem funções diferentes, como a própria pesquisadora exemplifica “função expressiva, metalinguística, poética, referencial” (BARBATO, 2004, p. 49). Por fim, os interlocutores, com

um objetivo comunicativo, fazem escolhas por diferentes funções para atingir uma finalidade como, por exemplo, descrever, narrar, instruir, informar, persuadir.

A sala de aula é um espaço onde podemos visualizar claramente essa situação comunicativa. Diferentes interlocutores (professores e alunos) interagem com objetivos distintos. No ensino da oralidade, por exemplo, a intenção de estabelecer uma interação bem sucedida está presente a todo o tempo, pois ao produzirem textos (orais ou escritos), as crianças precisam considerar que “[...] quem produz um texto, quer se comunicar com outrem” (BARBATO, 2004, p. 25). O sucesso dessa interação, certamente, possibilita que esse espaço se torne favorável ao desenvolvimento da oralidade. Nesse espaço os alunos poderão “refletir sobre a função da língua e adequar sua fala às diferentes situações” (p.25), ou seja, escolhendo um gênero adequado, o assunto e a melhor forma de tornar seu enunciado significativo, considerando as finalidades que quer atingir.

O estudo de Fávero, Andrade e Aquino (2011) e Barbato (2012), está situado na perspectiva interacional da linguagem. Para elas a interação exerce forte influência na construção do texto falado no sentido de orientar o desenvolvimento do seu discurso, “os interlocutores envolvem-se de maneira distinta de acordo com a percepção do contexto em que participam” (FAVERO, ANDRADE e AQUINO, 2011, p. 16).

Genouvrier e Peytard (1974) e Marcuschi e Dionísio (2007) chamam a atenção para algumas características da oralidade que são os recursos disponíveis para esse tipo de comunicação: as entonações, as pausas, a rapidez da elocução, os acentos de intensidade, ritmo, a gestualidade, movimentos do corpo e dos olhos, entre outros elementos presentes na comunicação oral que são chamados de prosódicos. “A mensagem oral coloca emissor e receptor num contexto situacional idêntico e utiliza, com frequência, de maneira alusiva ou implícita, elementos do referente, que completam a informação da mensagem”. (GENOUVRIER e PEYTARD, 1974, p.29).

Bentes (2010) acrescenta que os recursos da fala como pausas, entoação, qualidade da voz, ritmo, velocidade, uso de gestos entre outros elementos, não servem apenas como molduras para a fala, mas se constituem em poderosos recursos comunicativos e estilísticos à disposição dos falantes.

Os autores citados no parágrafo anterior apresentam um posicionamento semelhante ao de Reyzábal (1999) no que se refere às características da oralidade. Para essa autora, a oralidade é constituída por sons, se realiza plenamente na presença dos interlocutores. É diretamente influenciada pela situação temporal e espacial onde ocorre. A oralidade utiliza-se

da confluência de elementos verbais (entonação, pausa, ritmo, intensidade, duração) e não verbais como gestos, expressões faciais, postura corporal entre outras.

Outro autor que se dedica a estudar a oralidade e seu conceito é Ong (1998). Ele destaca que a oralidade vem despertando maior atenção dos estudiosos nas últimas décadas. Esta “redescoberta” da riqueza da oralidade se baseia no pensamento de que a oralidade está relacionada não só à comunicação, mas também com o pensamento. Esse pesquisador afirma:

A fala é inseparável da nossa consciência e tem fascinado os seres humanos, além de trazer à tona reflexos importantes sobre si mesma, desde os mais antigos estágios da consciência, muito tempo antes do surgimento da escrita (p. 17).

Essa relação entre a oralidade e o pensamento foi reconhecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) ao afirmar que a oralidade, quando aprendida, conserva um vínculo estreito com o pensamento “possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas também a comunicação de ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas” (ASSUNÇÃO, MENDONÇA E DELPHINO, 2013).

Outro ponto importante que Ong destacou foi a questão da “redescoberta” do ensino da modalidade oral da língua nos tempos modernos. Essa observação de Ong dialoga com o que Assunção, Mendonça e Delphino (2013) argumentam sobre o processo de “esquecimento” e “redescoberta” da oralidade na história da humanidade. Elas afirmam que, na antiguidade, a oralidade tinha seu espaço garantido no ensino na transmissão das crenças e valores, porém, com o advento da escrita ela foi sendo deixada de lado e se tornou alvo de preconceito. Levando em consideração as exigências da sociedade moderna de um indivíduo capaz de se comunicar com competência, é que essa temática tem atravessado as diretrizes, currículos e a própria produção científica.

Ong (1998) insiste em uma visão de oralidade como aquela que precede a escrita, não só no sentido ontogenético (na constituição do ser), mas também filogenético (na história social da humanidade). “A linguagem é tão esmagadoramente oral que, de todas as milhares de línguas faladas no curso da história humana, somente cerca de 106 estiveram submetidas à escrita num grau suficiente para produzir literatura” (p. 15). Para ele a força da linguagem oral é tão intensa que subsiste em uma sociedade onde é tida como linguagem secundária, uma sociedade que atribui ampla prioridade à comunicação escrita.

Na verdade “[...] a escrita, desde o início, não levou a oralidade a um encolhimento, mas consagrou-a, possibilitando a organização dos ‘princípios’ ou constituintes da oratória em

uma ‘arte’ científica” (ONG, 1998, p. 18). No pensamento desse autor, linguagem oral e escrita são de tão próximas que seria um equívoco estabelecer distanciamento entre ambas.

Enfim, pensar em oralidade para Cardoso (2000) e Reyzábal (1999), é refletir sobre a forma como a narrativa oral se apresenta na sala de aula. O trabalho com essa modalidade da língua, na escola, revela a força da linguagem enquanto instrumento de interação humana. “Mesmo em condições de produção diferentes das condições de produção da oralidade espontânea, a relação dialógica aparece com grande força, revelando a interação como aspecto constitutivo do sujeito e do conhecimento” (CARDOSO, 2000, p. 258).

2.4. A ORALIDADE NAS TEORIAS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO – O CONCEITO DE PENSAMENTO E LINGUAGEM: O LEGADO DE VIGOTSKI E PIAGET

A premissa de que a oralidade é uma habilidade que se ensina na escola nos remete às importantes teorias de aprendizagem e desenvolvimento. Diante dessa abordagem propõe-se a discutir a seguinte questão: à luz do legado deixado por Vigotski e Piaget, é possível estabelecer relação entre a oralidade e os conceitos de pensamento e linguagem? Na tentativa de responder essa questão, buscou-se apoio teórico nos estudos de Vigotski (2009, 2006), Cardoso (2000), Elkind (1978), Rangel e Rojo (2010), Piaget (1987) e González Rey (2008).

A intenção aqui não é de promover um debate entre as ideias de Piaget e Vigotski, mas descrever seus estudos sobre a linguagem e pensamento e analisar até que ponto esses pensadores subsidiam a reflexão da oralidade enquanto habilidade que se ensina na escola. Com vistas a apresentar as contribuições desses pensadores, os próximos parágrafos irão retratar os conceitos de pensamento e linguagem, a constituição da linguagem na ontogênese humana, a influência do fator social na formação do pensamento e da linguagem e considerações sobre o trabalho com a oralidade em sala de aula à luz do legado desses autores.

A comunicação oral é uma prática antiga nas relações humanas e nos remete às origens do pensamento e da linguagem no homem (ONG, 1998). Essa afirmação suscita alguns questionamentos: há relação entre pensamento e linguagem? Como esses processos ocorrem na constituição do homem? Qual é a influência do fator social na formação do pensamento e da linguagem? A resposta às questões levantadas poderá enriquecer a reflexão acerca do trabalho com a oralidade na escola; podem ajudar a pensar o espaço que

ela ocupa, enquanto trabalho sistemático no planejamento (na prática docente) e pensar também a atenção dada às questões da oralidade diante de outros campos linguísticos.

2.4.1. *Pensamento e linguagem*

Vigotski e Piaget são considerados interacionistas, porém propõem leituras diferentes sobre os mesmos fenômenos (linguagem e pensamento) que por ora se complementam ora são antagônicos.

Ao buscar nos estudos de Vigotski e Piaget a forma como eles encaram o pensamento e linguagem, viu-se a necessidade de identificar a concepção de linguagem egocêntrica, as explicações para a origem do pensamento e da linguagem, o papel social na construção do pensamento e a relação entre pensamento e linguagem. Buscou-se também estabelecer uma relação destes conceitos com aspectos da oralidade e seu trabalho em sala de aula.

Vigotski, ao descrever o desenvolvimento do pensamento e da fala, enfoca que há um momento no qual ocorre um salto qualitativo marcado pelo encontro do pensamento e da fala, que antes estavam dissociados, e que se juntam para se tornar uma forma de comportamento muito característica do homem. Nesse salto qualitativo, “a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado se caracteriza pela ampliação acelerada do vocabulário da criança” (VIGOTSKI, 2009, p. 131). A partir desse marco a criança passa a ter necessidade de utilizar signos e associá-los aos objetos. O signo assume papel de nomeador e elemento comunicativo.

É imprescindível destacar a ênfase que Vigotski atribui ao fator social. O ambiente é “vivo” e exerce influência sobre o indivíduo e vice-versa. Na análise de aquisição da linguagem não basta precisar o contexto ou a situação em que se dá a interação verbal entre adultos e crianças. Mais que isso, de acordo com Cardoso (2000) é necessário considerar a relação entre estes dois polos, ou seja, indivíduo e o contexto de interação.

Assim sendo, a interação social é de grande importância no desenvolvimento da oralidade, o que justifica a necessidade de esta última ser tratada de forma sistemática pela escola, com ações intencionais em que o professor organize o meio social educativo para proporcionar ao aluno maior competência comunicativa.

Quanto à linguagem, Piaget aponta para a construção de estruturas linguísticas que o indivíduo vai formando e que aparece mais ou menos completa em meados da infância. Quando as estruturas estão prontas, há ampliação do vocabulário que passa a ser vista a partir do desenvolvimento do pensamento e amplamente vinculada às relações sociais que a

criança vai estabelecendo no decorrer da vida. Ou seja, “uma vez que as estruturas básicas da linguagem estão formadas, a utilização e eficiência da linguagem passam a estar condicionadas à interação social” (ELKIND, 1978, p.143).

A constituição da linguagem, para Piaget, segue o mesmo percurso da constituição do pensamento, ou seja, a linguagem egocêntrica precede a linguagem socializada. É importante destacar a precedência do individual sobre o social. (VIGOTSKI, 2009, p. 46) Piaget fundamenta esse argumento afirmando que a criança fala a partir de si mostrando sua incapacidade de colocar-se no lugar do outro. Pode-se interpretar de suas afirmações que a linguagem egocêntrica é imitativa, e não atende aos fins de comunicação. Sendo assim, se extingue, congela, desaparece no limiar da idade escolar. (VIGOTSKI, 2009, p. 50).

Um ponto comum entre os autores mencionados anteriormente é quanto à importância do fator social para a constituição do pensamento e a linguagem. Entende-se a partir desse princípio que a sala de aula é um espaço favorável onde as crianças interagem com outras crianças e com o professor e, por isso, se constitui em um espaço favorável para o ensino da modalidade oral com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

A compreensão dos processos de aquisição do pensamento e da linguagem nos conduz a lançar o olhar sobre a relação entre esses conceitos para os autores estudados. Pode-se entender dos estudos de Piaget que há uma relação direta entre pensamento egocêntrico e linguagem egocêntrica.

Conforme argumenta Elkind (1978), Piaget estabeleceu relação entre linguagem e pensamento ao afirmar que as crianças assimilam e deformam as influências sociais que as pessoas adultas exercem sobre elas. Desde cedo as crianças estão refletindo sobre os fatos que ocorrem à sua volta. Em relação à linguagem ocorre o mesmo, as crianças estão constantemente pensando, formulando hipóteses e tentando compreender a língua que as pessoas falam.

Goulart (2010) ratifica esse pensamento ao afirmar que “as crianças analisam a língua, buscando compreender as regularidades, da mesma forma que buscam compreender a realidade em que vivem de um modo geral” (p. 62).

A existência de inteligência antes da linguagem é um ponto que Piaget se dedicou a estudar. Para ele pensamento e linguagem são dependentes. É imprescindível a existência do pensamento para que haja a aquisição da linguagem e vice-versa, isso quer dizer que ambos estão intrinsecamente relacionados.

A criança, em Piaget, assimila e acomoda simultaneamente para manter-se em equilíbrio e continuar com seu processo de desenvolvimento cognitivo. O meio utilizado pelo indivíduo para essa aquisição é a experiência com o mundo dos objetos, realizando operações de classificação/comparação e diferenciação. Ao falar de desenvolvimento cognitivo, Piaget (1987) propõe ainda quatro determinantes para que ele ocorra: maturação, estímulo do ambiente físico, aprendizagem social e tendência ao equilíbrio.

Para Vigotski, a relação entre pensamento e linguagem não é linear, mas pode chegar a ser dicotômica. Afirma que “[...] a linguagem egocêntrica da criança pode não ser expressão do pensamento egocêntrico como ainda exercer uma função diametralmente oposta ao pensamento egocêntrico” (VIGOTSKI, 2009, p. 60). Enquanto Piaget situa a linguagem social no fim do processo, Vigotski afirma ser ela o ponto de partida, a linguagem social é primordial. A função primária da linguagem é comunicar, relacionar socialmente, influenciar os circundantes tanto do lado dos adultos quanto do lado da criança. (VIGOTSKI, 2009, p. 63).

A questão do percurso da linguagem (interior x exterior) é também motivo de estudo para os autores mencionados. Enquanto para Piaget o percurso segue a rota da linguagem egocêntrica, para a linguagem socializada (pensamento lógico), ou seja, a “linguagem se torna psicologicamente interior antes de se tornar efetivamente exterior” (VIGOTSKI, 2009, p. 64), para Vigotski o percurso é o inverso, a linguagem social precede a linguagem egocêntrica e por fim surge a linguagem interior (VIGOTSKI, 2009, p. 65), ou seja, a forma transitória da linguagem exterior para a interior, da linguagem social para a individual. Isso quer dizer que a linguagem se desenvolve a partir da necessidade externa do indivíduo para se comunicar com os demais membros a sua volta, o desenvolvimento psíquico ocorre de fora (inter psíquico) para dentro (intrapíquico).

Para Piaget e Vigotski (Cf. VIGOTSKI, 2009), a interação com o outro é condição necessária para a constituição da linguagem. A partir desse princípio cabe fazer uma diferenciação dos enfoques dados pelos autores a essa dimensão.

A ideia predominante do trabalho de Piaget é o de que o pensamento da criança não pode ser extraído apenas de fatores psicológicos, hostis e da influência do meio físico, mas deve ser entendido também a partir das relações que se estabelecem entre a criança e o meio social circundante. Para ele há uma relação de interdependência dos fatores na qual os fatores biológicos são fundantes, e “o social age como uma força exterior; o social é visto como algo situado fora da criança a ser apropriado por ela” (VIGOTSKI, 2009, p. 80).

O desenvolvimento do pensamento e da linguagem, na visão de Vigotski, depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança. Ele afirma que, “[...]”

não é apenas o contexto social que exerce influência, mas o cultural e o fator histórico impregnados nesse contexto” (VIGOTSKI, 2009, p. 149).

Os parágrafos anteriores apresentaram reflexões sobre as relações entre pensamento e linguagem sem desconsiderar as divergências apresentadas entre os autores quanto à temática. Tais reflexões sugerem que um ponto de convergência entre os estudos de Piaget e Vigotski está no fato de ambos considerarem a influência do contexto social na constituição do indivíduo.

Como fora apresentado, a interação social é fundamental para o desenvolvimento da linguagem. Se a interação é elemento fundamental nesse processo, qual seria a razão de a escola não inserir gêneros textuais (orais e escritos) que circulam socialmente e que as crianças têm contato efetivo em situações reais de uso? Goulart (2010) fornece elementos essenciais para essa reflexão ao afirmar que a sala de aula é um espaço favorável para que as crianças conversem e interajam entre si, criem cenários e utilizem os gêneros textuais em situações reais. Para ela, esse espaço é adequado para “remeter as crianças às circunstâncias das práticas sociais em que os textos (orais e escritos) se produzem e ganham sentido” (p. 66).

2.4.2. A linguagem na ontogênese humana

Com base nas obras de Vigotski, percebeu-se que ele preferiu se focar no percurso ontogenético da linguagem (que vai do balbúcio até o aparecimento das funções psíquicas superiores). A sua intenção foi identificar as mudanças qualitativas do comportamento e sua relação com o contexto histórico social, por isso lançou mão dos estudos sobre a filogênese e da ontogênese do homem utilizando um método dialético.

Em se tratando da oralidade, pode-se fazer também um resgate das questões filogenéticas e ontogenéticas. Assim sendo, do ponto de vista da filogênese, as narrativas orais desempenharam um papel fundamental na constituição histórica do homem. Em toda a história do *Homo sapiens*, já existiram milhares de línguas faladas e destas apenas 106 tiveram ou têm uma escrita que produziu uma literatura. “No momento atual, das 4000 línguas existentes, apenas 78 têm escrita. Esses dados ilustram muito bem a importância e proeminência da oralidade entre os homens” (ONG 1986 p. 26 apud CARDOSO 2000, p.34).

Essas informações nos levam a crer que a oralidade está presente na constituição do homem enquanto espécie e se apresenta inclusive como precedente às formas escritas de comunicação.

Também do ponto de vista ontogenético, é possível pensar a oralidade como elemento presente na história de vida do homem. Conforme Cardoso (2000), a criança interage com a narrativa desde o nascimento, inicialmente escutando e depois constituindo seu próprio discurso narrativo oral.

Ao relacionar a filogênese e a ontogênese com a oralidade, pode-se pensar que a oralidade é um estágio inicial de comunicação tanto no processo histórico da constituição da espécie humana como no processo ontogenético de desenvolvimento do homem enquanto “ser” em suas interações sociais.

A afirmação anterior não pretende asseverar que a oralidade na ontogênese humana reproduza nem repita o percurso filogenético, tal como se apresentou na evolução da espécie humana, mas que há uma representação que permite estabelecer relações de que a oralidade é precursora nos processos de comunicação do homem.

Piaget, para compreender a origem do pensamento e linguagem, buscou estudá-los utilizando o método clínico que consistia em uma conversa com as crianças buscando compreender a sequência dos seus pensamentos. O desse método está na análise das justificativas que as crianças davam ao responder suas indagações. O diálogo de Piaget com as crianças buscava identificar o pensamento “puro” da criança, ou seja, a forma natural de pensamento. Com esse método os estudos de Piaget nos levam a pensar a importância do diálogo que a criança estabelece com o adulto no desenvolvimento da linguagem oral. É também essa díade que garante, inicialmente, a atribuição e permuta de sentidos. É no interior de uma estrutura intersubjetiva, construída pelo par interacional que se constitui a linguagem infantil, inicialmente na forma de diálogo conforme Cardoso (2000) afirma:

Nos processos interacionais estão presentes mecanismos de simetrização e assimetização entre parceiro adulto e criança, em que se dá a negociação, mediante uma estrutura de permuta. Nesse sentido evidencia-se que a interação adulto\criança é constitutiva da linguagem oral, na medida em que a criança, gradativamente vai assumindo papéis previamente assumidos pelo adulto (p.27).

Tanto Piaget quanto Vigotski reconhecem que a interação entre a criança e os que estão à sua volta é fundamental. Sobre a importância da relação dialógica (adulto-criança) Perroni (PERRONI 1992 apud CARDOSO,2000) afirma:

O desenvolvimento do discurso narrativo na oralidade se dá a partir das interações dialógicas entre a díade (adulto-criança) dentro do jogo de contar a partir dos 2 anos de idade da criança. No jogo de contar, apresenta-se uma protoforma inicial em que cabe ao adulto o papel de perguntar e à criança responder tornando possível cada vez mais preenchimentos de turnos de caráter narrativos por parte da criança. Essas narrativas iniciais das crianças

se desenvolverão e se tornarão cada vez mais autônomos e em histórias ou ficções (p 64).

Essa forma qualitativa com que os autores descrevem o pensamento infantil é também fundamental para o trabalho com as questões da oralidade na escola. É importante pensar como o professor lida com as produções narrativas (orais) dos alunos. Daí a necessidade de se questionar a validade de uma prática de transmissão-reprodução do conhecimento verdadeiro, acabado sem contar com a reflexão do aluno.

Principalmente no que se refere à oralidade, há o risco de considerar uma forma “correta” de falar tendo como parâmetro apenas a norma culta. Essa prática desconsidera o que o aluno pensa sobre a língua e não promove um ensino que valorize a reflexão e o posicionamento ativo e reflexivo do aluno.

Nesse sentido Bagno (2007) e Bortoni-Ricardo (2005) propõem reflexões valiosas sobre a necessidade de uma reeducação sociolinguística em que, entre outros princípios, fornecem orientações quanto ao trabalho em sala de aula na perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível, a saber:

Fazer o aluno reconhecer que é possuidor de plenas capacidades de expressão, de comunicação, isto é, possuidor de uma língua plena e funcional, de uma língua que é instrumento eficaz de interação social e de autoconhecimento individual (BAGNO, 2007, p. 84).

Essa visão de sujeito ativo e reflexivo está presente nos estudos de Piaget e Vigotski. Para chegar a essas conclusões, ambos se dedicaram a estudar o pensamento e a linguagem como uma questão qualitativa. Enquanto Piaget focou-se no que a criança traz como peculiaridades do seu pensamento, Vigotski voltou-se para a influência de fatores culturais na constituição da mente.

2.4.3A influência do fator social na formação do pensamento e da linguagem.

Para Vigotski (2009, p. 148-149), “[...] o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da linguagem interior depende de fatores externos”.

No pensamento do autor citado no parágrafo anterior, o desenvolvimento está enraizado nas interações sociais, as funções mentais aparecem primeiramente no plano da ação para depois serem internalizadas. Há peculiaridades no pensamento de Vigotski e Piaget quanto à ação, enquanto para Piaget o indivíduo é ativo, ou seja, constrói aprendizagens e não poderia organizar suas operações sem um engajamento nas trocas e cooperação com o outro, para Vigotski, além de destacar o papel da interação da criança com o outro, acrescenta

a dimensão da cultura nessa interação. Para ele, (VIGOTSKI, 2009) o foco está no ambiente social, a ação se dá na interação da criança com outras crianças ou com os adultos. Essa ação é mediada pelos signos.

A partir do pensamento de Vigotski, é possível pensar a oralidade enquanto “processo construído não por ‘cópia’ passiva da fala do adulto, mas como resultado de uma apropriação em que as estratégias e conhecimento do sujeito e o contexto interativo desempenham papel fundamental na reelaboração do funcionamento interno” (CARDOSO 2000, p. 69). Os estudos de Vigotski suscitam a reflexão sobre a importância da interação entre os alunos entre si e com o professor nesse processo.

O desenvolvimento da oralidade se dá na relação com o meio social ativo, mediador. O meio social é vivo, como também o aluno é um ser ativo e protagonista do seu processo de aprendizagem. Conforme afirma González Rey:

O caráter singular da aprendizagem vai nos obrigar pensar em nossas práticas pedagógicas sobre os aspectos que propiciam o posicionamento do aluno como sujeito da aprendizagem, o que necessariamente vai implicar o aluno com suas experiências e ideias no espaço do aprender (2008 p. 38).

A escola, enquanto instituição que lida com o ensino sistematizado, deve estar atenta à importância da interação social dos alunos. A criança passa a construir eventos linguísticos de acordo com as situações de interlocução e com a expectativa dos interlocutores.

O caráter social das ferramentas psicológicas está, também, relacionado ao fenômeno da comunicação face a face e com a interação social. Nesse sentido a linguagem, vista como a ferramenta mais importante nas propostas vigotskianas, tem como principal função, tanto no adulto como na criança, a de comunicação, contato social, de influência sobre os demais indivíduos (Cf. CARDOSO, 2000).

A partir da experiência sociocultural, a linguagem passa a desempenhar um papel fundamental em diversos processos mentais, que são finalmente redimensionados para um nível superior, isto é, o cultural supera o biológico.

2.4.4. O trabalho com a oralidade em sala de aula à luz do legado de Piaget e Vigotski

O legado deixado por Piaget e Vigotski nos permite apontar direcionamentos para o trabalho, em sala de aula, com a oralidade dos alunos. Compreender os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, nas concepções desses autores, permite repensar a prática docente no sentido de direcionar um olhar mais cauteloso sobre essa

dimensão do ensino da modalidade oral da língua: a dimensão social e os usos sociais, reais e concretos de gêneros orais (e escritos).

É fato que as crianças chegam à escola com certo conhecimento e competência comunicativa para lidar com a língua, porém esta competência está muito relacionada à experiência vivida. A expressão oral é pouco monitorada e a criança ainda não tem habilidade de ajustar a fala aos diferentes contextos que deve ser empregada. O que a escola poderá proporcionar aos alunos é, conforme Bortoni-Ricardo (2005) a reflexão sobre os novos usos da linguagem, ou seja, “facilitar a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua, que exigem mais atenção e maior grau de planejamento” (p. 131).

A vivência grupal com parceiros mais experientes, a relação dialógica, a reflexão crítica dos usos da língua oral pelos autores sociais são fundamentais, conforme defende Rangel e Rojo (2010). A observação contínua, sistemática e crítica de determinadas práticas pode levar à compreensão de como os modos de fala podem ser transformados em recursos de fundamental importância para o envolvimento conversacional, “[...] para o uso eficaz de estratégias persuasivas e para a imagem que se quer fazer de si para os outros e/ou dos outros para um público ainda maior” (p.133).

O espaço de sala de aula deve se converter em um espaço onde os alunos, enquanto sujeitos de sua aprendizagem reflitam, dialoguem e pensem na comunicação oral levando em consideração o outro como interlocutor legítimo.

Consciente desses pressupostos, o professor pode propor estratégias para que os alunos dialoguem entre si e reflitam a necessidade de monitoramento da fala em diferentes contextos que variam desde as formas mais informais de comunicação até as mais monitoradas estilisticamente (Cf. BORTONI-RICARDO, 2005).

Ao professor cabe também a adesão a metodologias que fomentem questionamentos e comentários reflexivos dos alunos. Situações em que eles possam expor seus pontos de vista e argumentá-los. As estratégias devem levar os alunos a refletir também sua própria linguagem, de seus familiares, estabelecer paralelos com a de outros alunos e com a expressão oral de outros tempos da história.

A sala de aula se constitui em um espaço onde o aluno é sujeito ativo que aprende por meio da troca de experiência com o grupo social, por meio da reflexão e observação. Nesse espaço a criança deve comparar, questionar, estabelecer relações entre os modos de comunicação oral e se posicionar quanto à adequação social dos usos e funções da língua.

Como cita Vigotski (2006), “A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna [...]” (p. 114), ou seja, ela tem origem na interação social e posteriormente se transforma em função mental interna como meios essenciais à constituição do pensamento infantil.

TERCEIRO CAPÍTULO

3. ORALIDADE, ESTUDOS RECENTES SOBRE O LETRAMENTO E O COTIDIANO ESCOLAR

Na trajetória desta pesquisa percebeu-se a necessidade de relacionar a oralidade, enquanto habilidade que se ensina, com os estudos recentes sobre o letramento. Em relação aos estudos recentes sobre o letramento, tomaram-se como referência as pesquisas de Soares (2010), Rojo (2009), Bortoni-Ricardo (2010), Kleiman (1995), Marcuschi & Dionísio (2007) e Street (1984,1993). Este capítulo apresenta, primeiramente, uma análise da situação dos estudos sobre o letramento no Brasil, uma discussão sobre competência comunicativa e gêneros discursivos e, posteriormente, um levantamento sobre os estudos recentes sobre o trabalho com a oralidade na sala de aula.

3.1. DISCUTINDO CONCEITOS DE LETRAMENTO

Falar sobre letramento pressupõe uma compreensão conceitual de outros termos relacionados: alfabetismo, alfabetização, analfabetismo entre outros que, embora apresentem conceito relacionado ao de letramento, não se tratam do mesmo fenômeno. Nesse sentido Soares (2010) e Rojo (2009) Kleiman (1995) propõem um estudo que não só conceitua esses termos como os distinguem do conceito de letramento.

Há algumas palavras, no dicionário da Língua Portuguesa, cujos significados se aproximam do conceito de letramento, tais como alfabetismo, alfabetizado, alfabetização, analfabetismo, analfabeto. É fato que estas palavras não contemplam a dimensão social que assumem a leitura e a escrita, mas estão mais relacionadas a um letramento situado, voltados para as práticas escolares de leitura e escrita.

Entre os esforços no sentido de diferenciar o conceito de alfabetismo e letramento, os estudos citados acima mostram que enquanto o alfabetismo se refere à apropriação do sistema de escrita alfabética, o letramento é mais amplo e refere-se à condição ou estado de quem sabe ler e escrever. Para Soares (2010) “a pessoa que aprende a ler e escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita – se torna letrada” (p. 36).

Rojo (2009) ratifica o conceito apresentado acima ao afirmar que alfabetização se refere ao conjunto de competências e habilidades envolvidas nos atos de leitura e escrita (foco individual), o letramento “[...] busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam valorizados ou não” (p. 98).

A necessidade de diferenciar letramento de alfabetização é um dos fatores que justifica a inserção do termo letramento nos estudos acadêmicos. No início da década de 1990, os estudos de Kleiman já apresentavam o letramento relacionando-o aos usos sociais e as funções da escrita. Em relação a esse conceito, essa pesquisadora afirma:

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam competências individuais no uso e na prática da escrita (KLEIMAN, 1995, p, 15).

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, se apropriou do sistema de escrita alfabética; já o indivíduo letrado, “[...] é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2010, p. 39-40).

Assim sendo, na sociedade moderna não é necessário apenas saber ler e escrever (alfabetização), tendo em vista que há um grande número de pessoas que se alfabetizam, porém não incorporam a prática da leitura e escrita em suas práticas sociais, não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, declaração, escrever um telegrama ou carta, não localizam informações em uma conta de luz ou bula de remédio.

Essa nova demanda ou exigência social traz consigo intensas e variadas práticas de leitura e escrita. A partir dessas exigências foi preciso dar um nome a essa prática que imbrica leitura e escrita com as práticas sociais e os usos e aderiu-se a palavra “letramento” para nomeá-la (SOARES, 2010).

Kleiman (1995) conceitua o letramento de forma semelhante aos apresentados por Rojo e Soares, para ela “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Esse tema desperta a atenção de muitos pesquisadores. Silviane Barbato reconhece que esse tema é multifacetado e, entre outros estudos, apresenta as considerações de Tfouni para quem os estudos sobre o letramento devem ser compreendidos em sua relação com as práticas de cultura (BARBATO, 2004). Podemos ilustrar essa afirmação com um provérbio Finlandês que diz “aprender sempre, do berço à cova”. Isso significa que o letramento é um processo sócio-histórico que acompanha o indivíduo em toda sua vida.

Para conceituar alfabetismo, Rojo (2009) recorre ao Índice Nacional de Alfabetismo Funcional para afirmar que é a capacidade de acessar e processar informações escritas como

ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas. Agrega a esse conceito o proposto por Soares (2010) que diz que é o estado ou condição de quem sabe ler e escrever. A alfabetização é a ação de alfabetizar, de ensinar a ler e escrever, assim busca apresentar conceitos que sintetizem essa complexidade envolvida no conceito de alfabetismo: o ler e o escrever. O alfabetismo, segundo Rojo (2009), se relaciona à competência e habilidades de natureza psicológica e de âmbito individual.

Os estudos de Rojo (2009) e Soares (2010) concebem a existência de níveis de alfabetismos, ambas tomam como base os níveis de alfabetismos apresentados pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional: analfabeto, nível rudimentar de alfabetismo, nível básico, nível pleno de alfabetismo. Analfabeto: “[...] não consegue realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases” (ROJO, 2009, p.47). Essa autora apresenta que há níveis de alfabetismos, conforme a citação abaixo evidencia:

- a) Nível 1 - Rudimentar – Capacidade de localizar informações na superfície de textos curtos.
- b) Nível 2 – Básico - Capacidade de localizar informações em textos curtos e médios.
- c) Nível 3 - Pleno - Capacidade de ler textos longos, orientando-se por subtítulos, localizando mais de uma informação de acordo com condições estabelecidas, relacionando partes de um texto, comparando dois textos, realizando inferências e sínteses (ROJO, 2009, p.47).

A palavra letramento entrou no campo de discussão no Brasil recentemente, em meados de 1980, e tem como marco a publicação de Mary Kato, uma “pioneira” neste estudo no país que apresentou a estreita relação entre língua falada culta e o letramento. Outra pioneira neste estudo é Leda Verdiani Tfouni que dá ao tema letramento os termos técnicos para que ele seja estudado nos campos de educação e das ciências linguísticas (SOARES, 2010).

Segundo Soares (2010) o termo letramento tem raízes na palavra *literacy*, de origem americana, “*literacy* vem do latim *litera* (letra), com o sufixo *-cy* que denota qualidade, condição, estado, fato de ser” (SOARES, 2010, p, 13). Uma definição, a partir do entendimento do conceito de letramento, seria o de *literacy* como o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever em que estas duas práticas trazem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas para o indivíduo e para seu o grupo social que faz usos dessas práticas.

Para Soares (2010), o surgimento da palavra letramento no contexto nacional se deu pela própria exigência da sociedade, com seus avanços sociais, econômicos, tecnológicos. Segundo esta autora, o letramento pode ser definido como o “estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes funções que a leitura

e escrita desempenham em nossa vida” (SOARES, 2010, p. 44). Nessa visão, o letramento é o estado ou condição do indivíduo que utiliza a escrita como tecnologia e participa de variadas práticas sociais envolvendo leitura e escrita.

Na trajetória desse pensamento, Soares (2010) trata da necessidade de distinguir duas dimensões intrínsecas do letramento: a individual e a social. A dimensão individual do letramento refere-se a “[...] um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos” (SOARES, 2010, p. 68). Para Rojo (2009) e Soares (2010), outra dimensão que deve ser considerada na tentativa de estabelecer um conceito comum de letramento é a dimensão social do letramento que se refere ao que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita em um contexto específico bem como as relacionadas com as necessidades, valores e práticas sociais. Essa dimensão se volta para as práticas de leitura e escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

No que se refere à dimensão social, Soares (2010) apresenta duas vertentes bastante diferentes, por um lado uma vertente liberal que parte de um conjunto de habilidades necessárias para “funcionar” adequadamente em práticas sociais nas quais a leitura e escrita são exigidas. Por outro lado, na perspectiva revolucionária o letramento é compreendido como “[...] instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, assim são o conjunto de práticas socialmente construídas que se envolvem na leitura e escrita” (p.75).

Para representar essa vertente social de letramento, podemos ainda encontrar Rojo (2009) Soares (2010) e Kleiman (1995) as quais se aportam nos estudos recentes sobre o letramento, para debater conceitos inovadores em relação a esse tema, que são a perspectiva autônoma e ideológica apresentada por Street, versão fraca e forte (Magda Soares) e os impactos sociais da escrita (KLEIMAN, 1995). Estes estudos apontam que o letramento não envolve apenas habilidades individuais, mas as práticas sociais nas quais a leitura e a escrita estão presentes num processo recíproco de influência.

As perspectivas autônoma e ideológica do letramento apresentado por Street (1984) têm sido uma questão importante nos estudos de letramento e está presente nos livros das demais autoras citadas anteriormente. O modelo autônomo, “concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de letramento a ser desenvolvida, sendo que essa forma está associada quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilização social” (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Esse modelo autônomo de letramento sustenta a visão dicotômica entre a oralidade e a escrita, justificando a superioridade da segunda em relação à primeira. Street (1984) faz

crítica às visões que defendem que a oralidade é o lugar do caos, e que a sua realização ocorre sempre de forma pouco planejada, informalmente empregada e expressam conteúdos informais. Para esse autor, tanto a escrita como a oralidade podem se apresentar informal ou formal, dependendo do contexto em que são empregadas.

Por outro lado, o modelo ideológico de letramentos, no plural, é fortemente influenciado por fatores sociais e culturais, e o significado específico que a escrita assume para um grupo social está relacionado aos contextos e instituições em que foi adquirida. O modelo ideológico, que não deve ser visto como uma negação do modelo autônomo de letramento, deve ser considerado nas relações culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa (Cf. KLEIMAN, 1995). Nesse modelo, o contexto determina as práticas de letramento.

No modelo ideológico do letramento social, as relações de poder são reforçadas ou enfraquecidas, servindo de espaço para uma dinâmica nas práticas do uso da escrita e da leitura. Essa dinâmica, para Street (1984), revela a distinção entre evento de letramento e prática de letramento, em que o primeiro se manifesta nas ocasiões em que uma peça escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos. Já a prática de letramento, tem a ver com modos culturais gerais de uso da escrita e da leitura, as quais produzem eventos de letramento. Um exemplo que elucida essa diferença seria o gênero carta pessoal. Nas palavras de Medeiros (2012) a utilização desse gênero remete “a um evento de letramento, que desencadeia comentários entre membros de uma família sobre essa prática, gerando uma prática de letramento” (p. 4).

Segundo Magda Soares, há uma versão fraca e uma versão forte do conceito de letramento. A primeira versão [...] estaria ligada ao conceito autônomo⁴, é (neo)liberal, e estaria ligada a mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências sociais do uso de leitura e escrita” (SOARES, 1998 apud ROJO, 2009, p. 99).

A versão forte, segundo Magda Soares “[...] mais próxima do enfoque ideológico e da visão paulofreiriana de alfabetização, seria revolucionária, crítica, na medida em que colaboraria não para a adaptação do cidadão às exigências sociais” (ROJO, 2009, p. 99). Nessa visão forte há o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes (empoderamento) dos agentes sociais, em sua cultura local, na cultura valorizada, na contra-hegemonia global. Para tanto leva em conta os múltiplos letramentos, sejam valorizados ou não, globais ou locais.

⁴ Enfoque autônomo: Cf. Street (1984).

O enfoque autônomo vê o letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca (STREET 1993, p. 5 apud ROJO, 2009, p. 99).

O enfoque ideológico “[...] vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET 1993, p. 7 apud ROJO, 2009, p. 99).

Para interromper essa reflexão, a síntese proposta por Magda Soares representa a visão de letramento assumida pelo autor dessa pesquisa sobre oralidade:

Resumindo, os conceitos de letramento que enfatizam sua dimensão social fundamentam-se ou em seu valor pragmático, isto é, na necessidade de letramento para o efetivo funcionamento na sociedade ou em seu poder revolucionário, ou seja, em seu potencial para transformações relações e práticas sociais, injustas (SOARES, 2010, p. 78).

É importante chamar a atenção para a frase introdutória do parágrafo anterior “interromper essa reflexão” e não “concluir”, tendo em vista que os estudos de letramento são, não só recentes, mas também preliminares.

3.1.1 Os multiletramentos e eventos de oralidade

Levando-se em consideração a natureza desta pesquisa, a reflexão seguinte propõe-se a apresentar os multiletramentos voltados para a multiplicidade de linguagens envolvidas na criação de significados para os textos, neste caso, os letramentos orais inspirado na afirmação de Rojo:

Letramento multissemiótico, ou seja, a leitura e a produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal oral e escrita, música, imaginética [imagens estáticas e em movimento, nas fotos, no cinema, nos vídeos, na TV], corporal e do movimento [nas danças, performances, esportes, atividades de condicionamento físico], matemática, digital etc.), já que essas múltiplas linguagens e as capacidades de leitura e produção por elas exigidas são constitutivas dos textos contemporâneos (ROJO, 2009, p. 119).

Os conceitos contemporâneos de letramento têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura e escrita e uso da língua/linguagem em geral, assim direcionam para o estudo dos multiletramentos e dos letramentos múltiplos. Uma representante deste estudo no Brasil é Roxane Rojo, embasada nos estudos de Brian Street se propõe a divulgar o conceito de multiletramentos. O prefixo “multi”, aqui empregado, se refere tanto aos letramentos multissemióticos (multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na

criação de significados para os textos), à multiculturalidade⁵, letramentos críticos⁶ como também se refere aos textos multimodais.

Outra concepção que tem como foco a relação entre oralidade e letramento é a de Kleiman (1995) que entende o estudo de letramento atrelado à prática discursiva de determinado grupo social. Para ela os estudos sobre o letramento permitem entender como a escrita pode tornar significativa a interação oral que não envolve diretamente as atividades de ler e escrever, “[...]de fato, a oralidade é objeto de análise de muitos estudos sobre letramento” (KLEIMAN, 1995, p. 18).

A autora acima mostra que é importante o rompimento com a perspectiva autônoma do letramento que aborda a relação oralidade e letramento de forma dicotômica, assim:

Um olhar que veja a linguagem oral e a escrita não através das diferenças formais, mas através das semelhanças constitutivas permite pensarmos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz e determina a prática escolar (KLEIMAN, 1995, p. 30).

Sobre a relação entre letramento e oralidade, Rojo (1995), afirma que há uma continuidade e não uma dicotomia entre eles. Afirmar que o letramento está apenas relacionado estritamente à escrita, é um equívoco uma vez que a sociedade espera que as pessoas letradas falem de forma fluente e evidenciem domínio da linguagem falada.

Sueli Bueno Terzi apresenta um pensamento próximo ao de Rojo e propõe um esquema que mostra como a fala e escrita estão imbricadas na constituição do letramento. Esse processo resulta na “oralidade letrada” apresentada por Terzi⁷ (1995):

Fala 1 □ Escrita 1 □ Escrita 2 □ Fala 2

Ao observar o modelo apresentado por Terzi (1995) é possível pensar a relação entre a fala e escrita em uma relação dialética onde uma antecede a outra apenas de maneira cronológica. Outro ponto que merece atenção é o fato de a criança ter contato com um

⁵ Multiculturalidade, isto é o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente. “Aborda os produtos culturais letrados tanto da cultura escolar e da dominante, como das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos, assim abordar criticamente os produtos da cultura de massa.” (ROJO, 2009, p. 120)

⁶ Letramentos críticos: abordar textos e produtos das diversas mídias e culturas de forma crítica e capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias (ROJO, 2009)

⁷ A fala 1 é aquela do pré-letramento, a escrita 1 é aquela que pretende representar a fala da maneira mais natural possível. A escrita 2 é a que se torna quase autônoma da fala. A fala 2 é a que resulta do letramento (TERZI, 1995, p. 92)

conjunto de textos orais e escritos em seu dia a dia, mesmo antes de ter contato com a escrita no ambiente escolar.

Marcuschi e Dionísio (2007) ao apresentarem relações entre oralidade e letramento discutem dois modos como a língua funciona e se manifesta, a saber: como atividade oral e como atividade escrita. Nesse sentido, fala e escrita não se restringe apenas a código oral e a escrita ao código escrito, mas afirma que estas formas têm significação que lhe são próprias e estão relacionadas à organização linguística.

Sendo assim, Marcuschi e Dionísio (2007) defendem que a oralidade e letramento estão relacionados à prática social ou discursivas nas modalidades orais e escritas. Esses autores aprofundam esse conceito ao afirmarem que a oralidade se refere à habilidade na língua falada, saber falar e ouvir. Enquanto a fala é adquirida de forma “espontânea”, não pode ser ensinada na escola, como ocorre com a escrita. Com a oralidade é diferente, entendida como habilidade de usar a fala, a oralidade pode ser ensinada tendo em vista a adequação ao contexto comunicativo (exemplo: falar em público, numa conferência, num seminário, numa reunião) e o uso de gêneros orais mais formais.

Em seus estudos, Marcuschi e Dionísio (2007) argumentam que a oralidade é uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso. O mesmo *contínuum* é notado no que se refere ao letramento, uma vez que é possível observar diferentes níveis de letramento em uma sociedade.

Nessa reflexão entre oralidade e escrita, retomaremos mais uma vez aos estudos de Brian Street (1984) e a sua crítica ao modelo autônomo de letramento que atribui demasiada ênfase ao letramento em termos técnicos, ao letramento escolar, como se fosse independente do contexto social. A escrita ganha prevalência sobre as outras formas de comunicação. Essa visão dicotômica entre a oralidade e a escrita começa a ser ameaçada, a partir dos anos 80 por estudos que sugerem uma dimensão ideológica do letramento, uma relação contínua entre letramento e oralidade, evitando a noção de autonomia e supremacia da escrita. Identificam-se especificidades em cada uma delas e formas típicas de funcionamento e produção de sentido, bem como uma vinculação estreita aos contextos de produção (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007).

Esse modelo ideológico defende aproximação das práticas de letramento às estruturas culturais e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e escrita nos diferentes contextos. Essa visão defende que há um contínuo entre oralidade e letramento, ou seja, fala e escrita são inseridos no contexto das práticas de letramento. Para Street (1993)

embora o letramento esteja relacionado à prática de ler e escrever, não é uma habilidade autônoma, mas enquadrada na grande narrativa pública, no quadro social vivo.

Enfim, diante do postulado de Marcuschi e Dionísio (2007), pode-se afirmar que não existe uma dicotomia real entre oralidade e letramento e que ambos são realizações enunciativas da mesma língua que exigem, não só habilidades linguísticas, mas também inserção na vida social. Uma prática que priorize a dimensão autônoma do letramento, onde a ênfase do trabalho escolar está na escrita, que vê a produção oral como sendo informal e não planejada promove este distanciamento entre a oralidade e o letramento.

3.2 EVENTOS DE ORALIDADE, CONTÍNUO DE ORALIDADE-LETRAMENTO E MONITORAÇÃO ESTILÍSTICA

Para que se possa ampliar essa discussão sobre a oralidade e o letramento, é preciso trazer, para a discussão, estudos sobre os eventos de oralidade no postulado por Bortoni-Ricardo (2004) quanto aos contínuos de oralidade-letramento e monitoração estilística nos quais a autora dispõe os eventos de comunicação.

A visão apresentada por essa autora sobre o contínuo de oralidade-letramento se fundamenta no princípio que não há uma dicotomia entre eles, pelo contrário, ao afirmar que em um polo do contínuo estão os eventos de oralidade e do outro os eventos de letramento, defende que não há fronteiras entre eles, ou seja, um evento de letramento, por exemplo, é permeado por eventos de oralidade.

No evento de letramento, por um lado, há um apoio explícito em textos escritos, enquanto nos de oralidade, por outro, o foco está na necessidade de estabelecer comunicação, na maioria das vezes, informais.

Outro conceito apresentado por Bortoni-Ricardo (2004) se refere ao contínuo de monitoração estilística que trata, desde as interações completamente espontâneas até as mais formais (planejadas, monitoradas). Na concepção da autora,

[...] nós nos engajamos em estilos monitorados quando a situação assim exige, por que nosso interlocutor é poderoso e tem ascendência sobre nós, seja por que precisamos causar uma boa impressão ou ainda porque o assunto requer um tratamento cerimonioso (p. 62).

Esse é um dos conceitos que fornece maiores subsídios a esta pesquisa. O trabalho com o oral, na sala de aula, ao considerar a existência deste contínuo, deve sistematizar um trabalho com a oralidade que considere desde as situações mais informais em que utilizamos

a fala para nos comunicarmos até as situações mais elaboradas que exigem maior grau de monitoramento e planejamento da fala.

O conhecimento desse contínuo permite ao professor propor situações em que os alunos compreendam que a mudança de estilo existe. Nas situações concretas da vida, por exemplo, quando vamos mudar o estilo transmitimos ao ouvinte pistas (metamensagens) verbais ou não verbais, ou seja, há o esforço no sentido de situar a interação dentro de um enquadre que orientam quanto à natureza da interação (BORTONI-RICARDO, 2004).

3.3. COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Outro tema amplamente relevante ao contexto dessa pesquisa é o de competência comunicativa. Esse conceito está bastante relacionado aos contínuos (monitoração estilística e oralidade-letramento) que foram discutidos anteriormente. Bortoni-Ricardo (2004) e Erickson (1988) reconhecem as contribuições de Dell Hymes (1972) ao estudo da competência comunicativa. De modo geral, a competência comunicativa se refere ao conhecimento e à habilidade necessários para falar adequadamente em qualquer situação na qual um membro de uma comunidade de fala pode se encontrar.

O conceito de competência comunicativa não se restringe apenas às regras para a formação de sentenças da língua, mas também às normas sociais e culturais que definem a adequação da fala. As normas de adequação definidas pela cultura é que dizem ao falante quando e como monitorar seu estilo. “A competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer situações” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 73).

Ao propor o conceito de competência comunicativa, Dell Hymes (1972) se propõe a discutir dois conceitos propostos por Noam Chomsky: competência linguística e o de desempenho linguístico. Os estudos de Chomsky revelam sua preocupação com a capacidade que o falante-ouvinte tem de produzir sentenças originais, ou frases aceitáveis. Para ele “as frases mais aceitáveis são aquelas que têm maiores probabilidades de serem produzidas, as que são mais facilmente compreendidas, que são menos grosseiras, e , em certo sentido, as que são mais naturais” (CHOMSKY, 1978, p. 92).

O argumento de Chomsky está voltado para a ‘competência’ de um falante evidenciada pelo seu conhecimento tácito sobre a língua. Conforme Almeida (2011) o interesse de Chomsky foi abordar a linguagem humana como um mecanismo psicológico. Para isso, ele considera a interação de uma variedade de fatores entre eles a competência do falante-ouvinte. Ao tratar da competência, ele propõe a distinção entre competência linguística (que

é a capacidade que o falante-ouvinte tem de produzir e entender sentenças originais) e desempenho linguísticos, o “[...]uso efetivo da língua em situações concretas”(CHOMSKY, 1978 p. 84).

Para Dell Hymes (1972) esses conceitos não abrangem as diferentes situações socioculturais e emocionais com que o falante-ouvinte interage ao utilizar a língua, isto quer dizer que nas situações reais de usos da fala, não basta apenas usar a língua em situações concretas, mas adequá-la aos diferentes contextos de comunicação social. Bortoni-Ricardo (2005) dialoga com essa afirmação de Hymes e acrescenta que, enquanto a linguística formal volta-se para ‘o que é possível’, a sociolinguística preconiza ‘o que é apropriado’. Diferenciar esses pontos de vista, não é apenas uma questão terminológica, mas um aspecto que muda consideravelmente a forma como o falante e a língua são compreendidos.

Além disso, Hymes (1972) acredita que o conceito proposto por Chomsky é incompleto, pois identifica o falante-ouvinte como sendo ideal em uma comunidade de língua homogênea. Hymes afirma “[...]a restrição de competência tendo em vista uma comunidade homogênea, conhecimento perfeito e independência de fatores socioculturais não parece ser apenas uma questão simples do tipo que qualquer teoria científica deve fazer” (1972, p. 272). Por esse motivo ele propõe o termo “competência comunicativa”, pois acredita que o falante-ouvinte necessita de conhecimento linguístico, mas também de “habilidade para usar esse conhecimento em situações sociais para se comunicar e interagir com outras pessoas”. (p.271).

Observa-se, no pensamento de Hymes (1972) a preocupação em explicar que, embora uma criança possa produzir e compreender sentenças/frases gramaticais de uma língua (competência linguística), a comunicação não será adequada se não forem considerados o conjunto de atitudes, valores e motivações em relação à língua, ou seja, o foco se desloca exclusivamente dos aspectos gramaticais para os usos da língua. Esse pensamento é evidenciado nessa afirmação:

Temos, em seguida, que dar conta do fato de que uma criança normal adquire conhecimento das sentenças, não apenas do ponto de vista gramatical, mas também da adequação. Ele ou ela adquire competência tanto quanto ao momento de falar (ou não) como também sobre o que falar, com quem, quando, onde e de que maneira. Em suma, a criança se torna capaz de utilizar um repertório de atos de fala, para participar de evento de fala, e avaliar a sua participação pela outros. Além disso, a essa competência se agregam atitudes, valores e motivações relacionadas à linguagem, suas características e usos, e se relacionam com a competência linguística, e atitudes de (inter) relação da linguagem com o outro código de conduta comunicativa (HYMES, 1972, p. 277 e 278) Tradução minha.

Bortoni-Ricardo (2005) traz uma abordagem bastante esclarecedora desse conceito proposto por Dell Hymes; ela afirma que o falante (ouvinte) precisa saber operar de uma maneira aceitável, isto quer dizer que ele precisa, ao falar, considerar quatro aspectos: 1) o que dizer; 2) como dizer de forma apropriada; 3) para quem dizer e 4) em qual contexto/circunstâncias. “Essa capacidade pessoal inclui tanto o conhecimento tácito de um código comum, como a habilidade de usá-lo” (p. 62).

Ao se referir aos estudos de Chomsky sobre o desempenho linguístico, Hymes (1972) propõe a reflexão sobre quatro aspectos da competência comunicativa: a) potencial sistêmico: que se refere à possibilidade formal (o que é permitido pela estrutura da língua?); b) Adequação (em que medida algo é apropriado, efetivo ou adequado); c) ocorrência (em que medida algo é possível, factível, viável e apropriado) e, por fim, d) viabilidade: “o que é viável a determinado evento comunicativo depende de vários fatores entre eles a complexidade do assunto, o domínio que os falantes possuem” (ALMEIDA, 2011, p. 114).

Em relação a esse último aspecto da competência comunicativa (viabilidade), Bortoni-Ricardo (2005) apresenta estudos que enriquecem esse conceito. Na opinião dessa autora o conceito de viabilidade deve incluir todos os recursos linguísticos à disposição do falante. Tais recursos estão muito presentes nos atos de fala, conforme ela afirma:

Se um falante não tiver acesso a recursos linguísticos necessários para a implementação de um certo ato de fala, como, por exemplo, vocabulário ou padrões retóricos específicos, seu ato de fala torna-se inviável (p. 62).

Essa observação da pesquisadora revela que poder dizer e ter o que dizer são dimensões diferentes do ato de falar, assim ela se apoia nas contribuições de Dell Hymes para afirmar: “há uma diferença fundamental entre o que não é dito por falta de oportunidade de dizê-lo e o que não é dito por que o falante não encontra uma forma de dizê-lo” (BORTONI-RICARDO, 2005 p. 62).

Ao se referir aos recursos comunicativos, essa autora opta por examiná-los à luz dos processos sociais e os relaciona à viabilidade do comportamento comunicativo do indivíduo. Conclui-se, à luz desse pensamento, que da mesma forma como não é possível desconsiderar a adequação da fala ao contexto, também não se deve ignorar os recursos linguísticos que a torna viável. Isso ratifica o pensamento de Bortoni-Ricardo de que os recursos linguísticos disponíveis ao falante-ouvinte influenciam a viabilidade linguística, eles “[...] municiam o falante com recursos linguísticos em diferentes graus” (2005, p. 69).

O desenvolvimento deste estudo se apoia bastante no conceito de competência comunicativa, pois a intenção central dele é identificar as estratégias utilizadas por uma

professora, em sala de aula, para que os alunos desenvolvam sua competência comunicativa na modalidade oral da língua com vistas a responder uma questão: o trabalho com o oral, em sala de aula, fornece aos alunos a capacidade para fazer uso adequado da língua nos diferentes domínios sociais onde estão inseridos?

3.4. GÊNEROS DO DISCURSO E A ESCOLA: OS GÊNEROS ORAIS EM FOCO

A premissa de que o *oral também se ensina* permite pensar o trabalho com a oralidade vinculado ao trabalho com gêneros textuais. Os estudos sobre os gêneros (textuais e discursivos), no ambiente educacional, são bastante recentes. A discussão que será levantada se baseia no postulado de Bakhtin (2003) sobre os gêneros discursivos, Dolz, Schneuwly (2004), Rojo e Cordeiro (2004) que defendem a importância e eficácia do trabalho com textos (orais e escritos) baseados nos gêneros do discurso.

Antes de tratarmos diretamente sobre os gêneros, percebeu-se a necessidade de refletir a forma como os textos vêm sendo trabalhados no contexto educacional brasileiro.

Rojo e Cordeiro (2004) afirmam que, desde 1980, o texto tem ocupado papel importante no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Essa afirmação provém da análise de diversas propostas curriculares que estiveram em vigor no Brasil ao longo dos últimos anos e dos estudos sobre a utilização do texto na sala de aula. Tais propostas apresentam o texto como objeto de ensino e propõem um novo olhar sobre o trabalho com esse objeto. Uma proposta recente propõe:

[...] deslocamento dos eixos do ensino-aprendizagem de língua materna: de um ensino normativo, que prioriza a análise da língua e a gramática, para o ensino procedimental, em que os usos da língua escrita, em leitura e redação, são também valorizados; preconiza-se, também, uma análise gramatical ligada a esses usos textuais: as atividades epilinguísticas (ROJO e CORDEIRO, 2004, p. 8).

Esse novo enfoque dado ao texto, como objeto de ensino vinculado aos usos sociais, suscita críticas à forma como o texto vinha sendo tratado até então. Rojo e Cordeiro (2004) tecem quatro críticas às práticas tradicionais quanto ao tratamento do texto como objeto de ensino:

a) assumiam o texto como pretexto para a gramaticalização;

b) atribuíam demasiada ênfase aos textos escritos canônicos que deveriam se enquadrar em tipos textuais como narração, descrição, exposição, argumentação e injunção. Esta divisão em tipos textuais não era capaz de abranger as diferentes formas como os textos

se apresentam e circulam na esfera social como, por exemplo, as crônicas, as histórias em quadrinhos, charges, anúncios, embalagens etc;

c) não consideram as práticas sociais ligadas ao uso, o contexto de produção e circulação dos textos, a leitura se limita à busca por informações explícitas e implícitas do texto em detrimento da leitura reflexiva e crítica;

d) a produção de texto se orienta mais para as formas convencionais dos textos que pelo contexto e finalidade dos textos.

Diante das críticas apresentadas anteriormente, Rojo e Cordeiro (2004) afirmam que o ensino do texto na escola deve considerar tanto o contexto de produção e circulação dos textos como os sentidos que estes assumem na esfera social. Assim propõem um trabalho a partir de gêneros discursivos ou textuais como instrumento eficaz para favorecer o ensino da leitura e produção de textos orais e escritos.

Embora haja, na literatura, outros autores que se propõem a discutir os gêneros no ensino de língua materna, esta pesquisa baseia-se nos estudos de Bakhtin (2003) Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004). A razão é simples, a teoria desses autores fundamentam os objetivos e asserções delimitados para esta pesquisa e, além disso, expressam a concepção assumida pelo pesquisador deste estudo e dos outros autores citados no decorrer dessa pesquisa. A contribuição destes autores para o estudo dos gêneros é bastante ampla, porém, em função dos objetivos dessa pesquisa, será atribuída maior ênfase aos conceitos de gêneros (primários e secundários) e gêneros orais.

3.4.1 O conceito de gêneros discursivos

O conceito de gênero, tal como será apresentado a seguir, é relativamente recente na literatura acadêmica. Bakhtin foi o responsável pela ampla atenção que essa temática assumiu. Para ele os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262). São heterogêneos e sua diversidade é infinita, pois corresponde à necessidade da multiforme atividade humana, isso significa que cada esfera de circulação elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados.

Para este pesquisador, “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Essa afirmação de Bakhtin evidencia que os enunciados da língua se materializam em gêneros (orais e escritos) e são produzidos considerando sua função social, ou seja, as exigências e finalidades de cada campo da

atividade humana, nesse sentido, o autor afirma: “[...] Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através desses enunciados concretos que a vida entra na língua” (p. 265). Entende-se dessa afirmação que há ampla relação entre os fenômenos linguísticos e o espaço de interação em que indivíduos envolvidos de forma ativa produzem textos para atender às suas necessidades e finalidades comunicativas.

Assim, Schneuwly (2004) demonstra concordar com a visão bakhtiniana em relação ao conceito de gêneros: os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados por cada esfera social. Eles se caracterizam pelo conteúdo temático, estilo e construção composicional. “Há a escolha de um gênero em função de uma situação definida por um certo número de parâmetros: finalidade, destinatário e conteúdo” (SCHNEUWLY, 2004, p. 23). Em outras palavras, os gêneros têm uma composição e uma estrutura definida por sua função.

A partir da definição de gênero apresentada por Schneuwly (2004), foi possível esboçar o seguinte quadro-síntese:

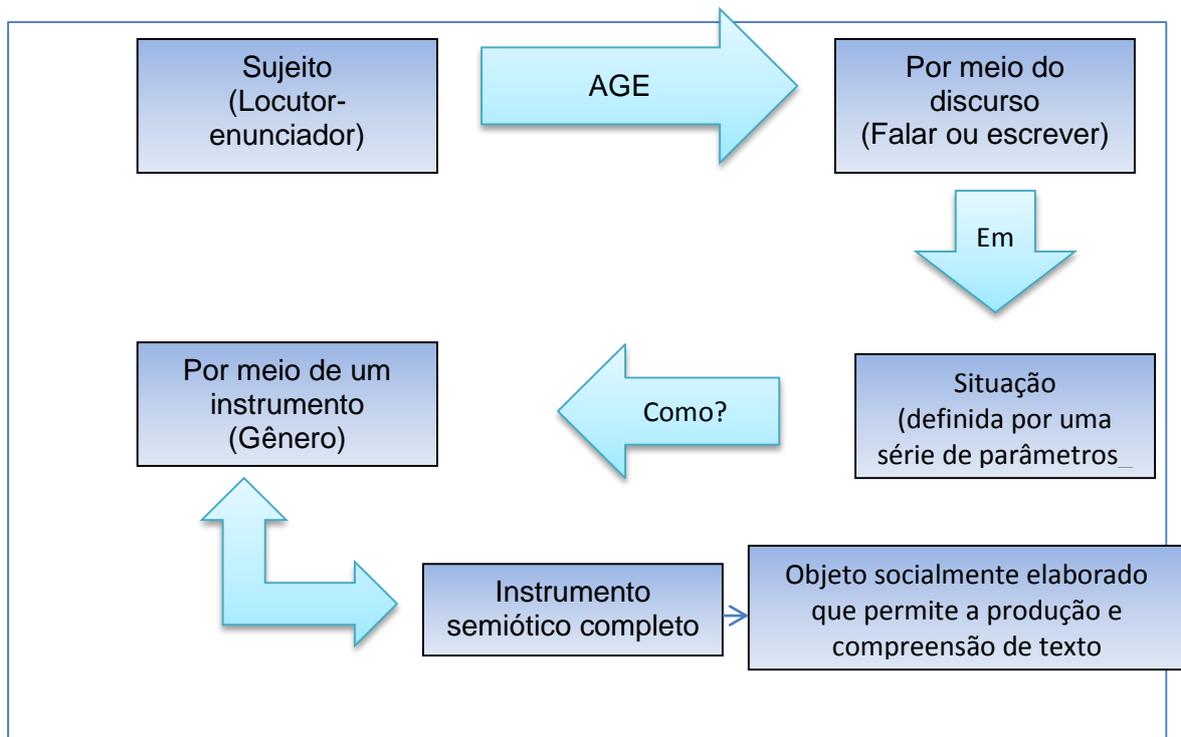


Figura 1 – Diagrama-Síntese sobre gêneros textuais.

Fonte: Elaboração própria com base nas pesquisas de Schneuwly (2004).

A figura acima representa uma situação comunicativa. Há a presença de um sujeito, um locutor-enunciador que age discursivamente, por meio da fala ou da escrita. Há um contexto condicionado por uma série de parâmetros. A ação ocorre por meio de um instrumento, no caso um gênero que, por sua vez, é semiótico e complexo (objeto socialmente elaborado que permite a produção e compreensão de textos).

Dolz e Schneuwly (2004) dialogam com os princípios bakhtinianos ao argumentarem que cada esfera de utilização da língua (escola, medicina, jornalismo, publicidade, ciência etc) elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, isto é, gêneros de discurso, que se caracterizam pelos seus conteúdos e pelos meios linguísticos de que se utilizam. É importante destacar que são apenas “relativamente estáveis”, pois podem sofrer alterações com tempo, ou mesmo caírem em desuso.

Schneuwly (2004) compara os gêneros a uma fábrica (megainstrumento). Na fábrica, vários instrumentos de produção contribuem para a produção de certo tipo de objeto, da mesma forma, os gêneros (configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos) elaboram tipos relativamente estáveis de enunciados (contos, poemas, bulas, atestados, notícia, carta editorial, anúncio publicitário, mitos, rezas, artigos de divulgação científica, teses, relatórios, provas etc).

Esses tipos relativamente estáveis de enunciados, na forma de gêneros orais, podem variar de situações mais informais às mais formais como, conversas públicas, conversas telefônicas, conversas informais, dar uma informação ou orientação, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio/TV, inquéritos, debates, discussões, explicações técnicas, aulas, relatos, piadas, noticiários de TV, exposições informais, exposições orais, exposições acadêmicas, conferências, seminários, discursos oficiais, entre outros (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007).

3.4.2. Gêneros orais primários e secundários

A partir do conceito de gênero apresentado anteriormente percebeu-se a necessidade de conceituar e diferenciar gêneros primários e secundários, considerando que, segundo Bakhtin (2003), é importante se considerar a heterogeneidade dos gêneros discursivos. Assim esse autor diferencia os gêneros discursivos primários (simples) dos secundários (complexos) e “[...] relativamente muito desenvolvidos e organizados” (BAKHTIN, 2003, p. 263). Enquanto o gênero primário pode ser compreendido como sendo uma comunicação verbal, espontânea, pouco monitorada e adquirida de forma informal, o segundo gênero – secundário - surge em situação de comunicação cultural, é mais complexo. Com base nos estudos de Schneuwly

(2004), o quadro abaixo apresenta algumas particularidades dos gêneros primários e secundários.

Quadro 3- Diferenças entre gêneros primários e secundários

| Gêneros primários | Gêneros secundários |
|--|--|
| Comunicação verbal espontânea | Não são espontâneos e seu desenvolvimento e apropriação implicam algum tipo de intervenção |
| Nascem na troca verbal espontânea | Surgem em situação de comunicação cultural |
| Fortemente influenciados pela situação | Não controlados diretamente pela situação |
| Nenhum ou pouco controle metalinguístico | Relativamente mais evoluída |
| Ligado ao contexto | Maior grau de autonomia em relação ao contexto. |
| Estruturados pela ação | Distanciam-se da ação e submetem-se a um estruturante próprio, de natureza linguística |
| O nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem (SCHNEUWLY, 2004, p. 27) | Gêneros complexos, instrumentos de construções novas. |
| | Pressupõe a existência e a construção de um aparelho psíquico de produção de linguagem. |

Fonte: Elaboração própria com base nos estudos de Schneuwly (2004).

Conceber o oral como uma habilidade que se ensina, exige uma maior compreensão acerca dos gêneros secundários. Conforme apresentado anteriormente, os gêneros primários são comunicações verbais espontâneas, que ocorrem de maneira informal. A criança se apropria de gêneros primários em sua convivência com familiares e amigos próprios. Quando chega à escola, por volta dos 5 ou 6 anos, já apresenta certo domínio destes gêneros primários, conversam com seus pares sobre sua família, contam acontecimentos vividos, discutem problemas pedem informações... Porém, a existência dos gêneros secundários é que justifica a necessidade de um trabalho sistemático com a oralidade, um trabalho que seja planejado, com objetivos definidos e passíveis de avaliação.

Bortoni-Ricardo (2005) ratifica a afirmação acima ao afirmar:

A influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes – em seu estilo mais coloquial - , mas sim em estilos formais, monitorados. É no campo da linguagem monitorada que as ações de planejamento linguístico têm influência. [...] A tarefa da escola está justamente em facilitar a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua, que exigem mais atenção e maior grau de planejamento (p. 130 e 131).

A citação acima evidencia que cabe à escola o ensino de gêneros orais mais formais, e utilizados em situações sociais reais. Conforme afirma Schneuwly, “os gêneros secundários

não são espontâneos. Seu desenvolvimento e sua apropriação implicam um outro tipo de intervenção nos processos de desenvolvimento, diferente do necessário para o desenvolvimento do gênero primário” (2004, p. 28). Essa carência de um ensino sistemático é a principal justificativa para que o oral seja assumido como um objeto que por si só mereça ser ensinado pela escola. O oral, como objeto de ensino a partir dos gêneros, pressupõe que estes sejam utilizados como meio de articulação entre as práticas sociais e os eventos de oralidade que são trabalhados na sala de aula.

3.4.3. Sequências didáticas e o trabalho com gêneros orais na escola

Partindo desse pressuposto de Schneuwly de que a escola deva assumir sua responsabilidade de trabalhar, de forma sistemática, os gêneros que as crianças não aprendem de forma espontânea, apresenta-se a seguir as sequências didáticas como proposta para o ensino de gêneros orais mais formais. Hoje dispomos de uma variedade de estudos relacionados às sequências didáticas, entre esses estudos temos as pesquisas de Dolz e Schneuwly (2004) que defendem a importância de se trabalhar com gêneros (orais e escritos) a partir de sequências didáticas. Para esses pesquisadores, uma sequência didática é conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

A organização do trabalho pedagógico por meio de sequência didática, com vista a ajudar o aluno a dominar melhor um gênero que ainda não domine, é fundamental. O trabalho com gêneros orais a partir de sequências didáticas assegura a tomada de decisões pontuais para o domínio do gênero, isso requer planejamento, definição de objetivos e metas a serem alcançadas pelos alunos em cada etapa da sequência.

Em relação a essas etapas, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem um trabalho com sequência didática conforme esquema:

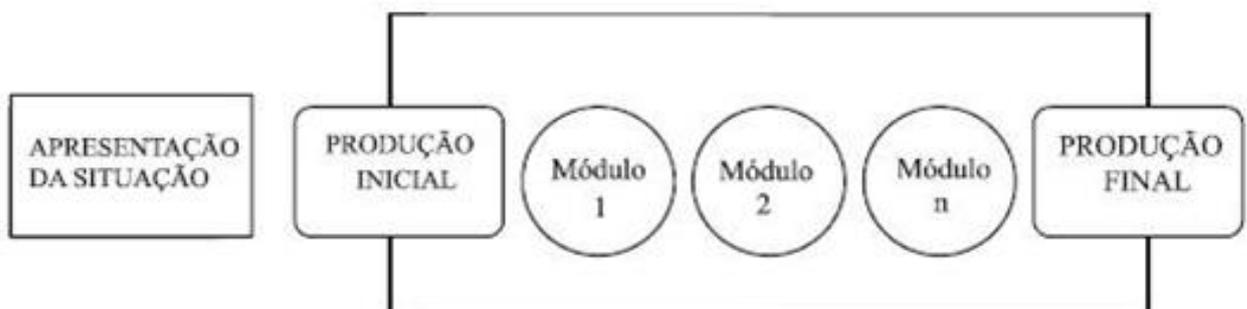


Figura 2- Esquema das etapas da sequência didática.
Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 98).

Discutindo a figura acima a partir do trabalho com um gênero oral é possível afirmar que a apresentação da situação é uma etapa da sequência em que o professor expõe aos alunos a proposta de trabalho com o gênero oral (ou escrito). Apresentar aos alunos a proposta de trabalho com o gênero, por exemplo, a exposição oral ou debate, é uma etapa fundamental, pois irá motivá-los a se engajarem nas atividades propostas.

A produção inicial oral (ou escrita) é uma etapa em que o professor pode diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero proposto, é uma etapa de avaliação, diagnóstica. Nessa etapa o professor encontra resposta para algumas questões: Quais as capacidades os alunos já dominam? Quais precisam ser desenvolvidas? O que priorizar?

Os módulos se constituem nas atividades que o professor propõe para que os alunos possam se aprofundar no conhecimento do gênero, ou seja, as atividades são divididas de modo que diferentes aspectos são abordados separadamente. Nesses módulos ocorre um ensino sistemático acerca da finalidade do gênero, esfera de circulação, interlocutores, e outros aspectos discursivos. Além disso, nesses módulos os alunos se aprofundam na estrutura, composição e estilo de cada gênero. É importante destacar que essas etapas ou módulos são articulados de forma harmônica e sequencial.

Por fim, na produção final, o aluno evidencia os conhecimentos adquiridos durante os módulos e sinaliza para o professor que aspectos precisam ser retomados para que o estudante amplie seus conhecimentos sobre determinado gênero.

Diante do que foi postulado anteriormente, não há dúvidas de que a habilidade de comunicar-se oralmente pode e deve ser ensinada sistematicamente. Aderir aos gêneros orais, como objeto de ensino deve ser resultado de uma decisão didática com objetivos definidos com vistas a levar o aluno a conhecer e apreciar os gêneros, compreendê-los e usá-los em situações concretas da vida. “O papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.147).

3.5. ORALIDADE E O COTIDIANO ESCOLAR

3.5.1. Quatro dimensões para o ensino da oralidade

Eleger a língua oral como habilidade a ser ensinada exige mudança na forma como o professor compreende o ensino da oralidade na escola. Essa afirmação provoca o seguinte questionamento: propostas de atividades que levem os alunos a conversar e apenas expor

oralmente suas opiniões são suficientes para desenvolver a competência comunicativa dos alunos? É isso o que Leal, Brandão e Lima (2011) propõem-se a discutir.

Estudos realizados por essas autoras mostraram que os professores até reconhecem a importância do ensino da oralidade na escola, porém as práticas não são suficientes para justificar que o ensino dessa modalidade garanta o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, pelo contrário, há o predomínio de situações de discussão e conversa como pretexto para chegar à produção escrita, isso quer dizer que a oralidade não tem se constituído em objeto de ensino, mas apenas um caminho para alimentar a visão grafocêntrica tão arraigada no seio escolar. Nessa visão, os gêneros orais públicos e formais, muitas vezes, são deixados de lado.

Por outro lado, os estudos e as orientações curriculares de vários estados já têm mostrado a necessidade do ensino sistemático de diferentes gêneros (informais e formais) na escola. Para justificar essa afirmação, Leal, Brandão e Lima (2011) analisaram as propostas curriculares de vários estados da federação e também alguns livros didáticos e identificaram quatro dimensões que envolvem o desenvolvimento da linguagem oral: 1) valorização de textos de tradição oral; 2) oralização do texto escrito; 3) variação linguística e 4) relações entre fala e escrita.

A primeira dimensão apresentada por Leal, Brandão e Lima (2011), sobre a valorização de textos de tradição oral é considerada pelas autoras como sendo importante pois “[...] não há, via de regra, reconhecimento de que esta instituição (a escola) tenha como uma de suas prioridades auxiliar os estudantes a ampliar suas habilidades de uso da fala” (p. 3). Isso quer dizer que valorizar os textos de tradição oral é uma forma de estimular o uso da fala além de mostrar a importância que a língua oral tem na preservação das manifestações culturais de um povo. Conforme o documento *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental)* (BRASIL, 2012), a preservação do repertório cultural tem, na escola, o papel de manutenção das identidades culturais. Em sala de aula o professor pode sugerir que os alunos pesquisem receitas culinárias e contos de assombração que circulam na tradição oral de sua comunidade, ou ainda brincadeiras, remédios naturais que vêm sendo passados de uma geração para outra. Além disso, temos, em nossa cultura, as parlendas, trava-línguas e cantigas que podem ser inseridas no planejamento dos professores e que favorecem o desenvolvimento da linguagem oral dos alunos a partir da valorização da tradição oral.

A oralização do texto escrito é outra dimensão para o ensino da oralidade. Conforme apresentam Leal, Brandão e Lima (2011), a oralização diz respeito a textos que nasceram escritos, mas ganham forma de texto oral, essa dimensão diz respeito à inserção do estudante em práticas cujos textos escritos são socializados por meio da oralidade. São exemplos disso os jograis, teatrinhos, recitais, notícia televisiva, de poesias entre outros, ou seja, “[...] situações que colocam em evidência diferentes recursos usados nas práticas de linguagem em que circulam textos, recursos estes que podem ser ensinados na escola” (p. 5).

Outra dimensão apresentada é a variação linguística e relações entre fala e escrita. O ensino da oralidade exige que o professor tenha clareza que fala e escrita são modalidades diferentes e não dicotômicas, isso significa que há gêneros mais estritamente orais e outros mais estritamente escritos. “No entanto, é possível destacar práticas de linguagem, como receitas culinárias e instruções de jogos socializadas que podem ser veiculadas por meio da oralidade e da escrita” (BRASIL, 2012). Nessa dimensão a proposta de uma prática culturalmente sensível está presente, ou seja, o combate à discriminação de certos usos da língua, considerados simplesmente errados por terem menor prestígio social.

Essa questão será tratada posteriormente com maiores detalhes, porém cabe ressaltar que o trabalho com essa modalidade da língua deve considerar as variações linguísticas presentes no território brasileiro e que essa variação não está presente apenas na forma de falar do morador do campo, mas está presente também nos meios urbanos onde os cidadãos supostamente têm um nível de letramento elevado.

Por fim, a quarta dimensão se refere à produção e compreensão de gêneros orais. Como o próprio nome revela, esta dimensão trata da compreensão da produção própria e alheia, não somente a fala cotidiana, mas também a utilização de gêneros mais formais de uso público. O trabalho com tais gêneros visa “[...] a participação em interações verbais, como debates, exposições orais, notícia radiofônica, dentre outros” (BRASIL, 2012). Isso exige exercício de escuta atenta, por parte dos alunos, e um trabalho intencional por parte da escola. Para que o aluno produza textos nos mais variados gêneros orais, cabe à escola “[...] propiciar situações de fala pública, por meio das quais os estudantes aprendam a falar em situações formais” (LEAL, BRANDÃO e LIMA 2011, p. 8), ou seja, a criança deve ser estimulada a usar a língua em diferentes contextos com diferentes finalidades.

Os estudos de Leal, Brandão e Lima (2011) mostram que há boas razões para a adesão a um trabalho sistemático com a oralidade que contemple essas quatro dimensões. Os alunos poderão desenvolver sua competência comunicativa em um ambiente em que tanto

sua cultura como sua forma de falar serão respeitadas e terá acesso aos diferentes gêneros orais dos quais fazemos usos na vida social.

3.5.2. Da fala para a escrita

“Se observarmos a realidade humana, seria possível definir o homem como um *ser que fala* e não como um *ser que escreve*”.

(Marcuschi, 2004, p. 17)

O trabalho com a oralidade pode ser desenvolvido com vistas a aproximar as práticas sociais orais com as práticas sociais escritas. Esse é o princípio em que Marcuschi (2004), Bortoni-Ricardo (2007), Barbato (2012) e Goulart (2010) se baseiam para propor um trabalho que revele a complexidade que gira em torno da relação entre a língua falada e a língua escrita.

Os autores citados acima têm argumentos de mesma natureza quanto à relação entre o oral e a escrita. Para eles as práticas sociais (orais e escritas) são complementares entre si. Não há uma dicotomia nem polaridade entre oralidade e escrita, pelo contrário, conforme Goulart (2010, p.74) “[...] são as práticas discursivas orais que tornam o texto significativo para a criança”. Esse pensamento revela que fala e escrita são elementos interativos que se complementam no contexto das práticas sociais e culturais.

Marcuschi (2004) busca desmistificar a supremacia cognitiva entre a escrita diante da oralidade. Bagno (2007) acredita que esse mito é antigo e tenha origem em épocas em que as pessoas se acostumaram com a ideia de que a língua falada é espontânea e menos monitorada enquanto a língua escrita é mais elaborada e monitorada, “com isso, se criou em nossa cultura uma falsa visão dicotômica, que separa rigidamente a fala da escrita como se as duas modalidades de uso fossem absolutamente diferentes” (BAGNO, 2007, p. 180). O entendimento dicotômico entre essas modalidades da língua revela uma visão estruturalista fortemente influenciada pela tradição de estudos linguísticos. Marcuschi defende que uma abordagem funcionalista, em que o oral e o escrito são vistos como modalidades da mesma língua; é mais adequada.

Nessa linha de pensamento, a proposta de Silviane Barbato (2012) é que não haja um distanciamento entre o desenvolvimento da oralidade e escrita, pelo contrário para ela as práticas pedagógicas devem permitir que ambas sejam “[...] ensinadas de forma reflexiva e procedimental na escola com a utilização de metodologias que considerem a complexidade e a variedade das interações possíveis em uma cultura” (p. 314), isso quer dizer que o ensino da oralidade deva ser sistematizado com vistas a incluir todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Nos estudos que Barbato (2012) desenvolveu sobre as estratégias para o ensino da oralidade ela observou a pertinência de um trabalho que prioriza a discussão entre os alunos e que possa desenvolver a consciência crítica dos envolvidos nesse processo. Para ela:

[...] amplia-se assim, a visão sobre o papel da oralidade na construção da consciência crítica à medida em que é trabalhada no processo de discussão do tema, mas como medidora da organização procedimental nos outros momentos pedagógicos da alfabetização: todos os usos da oralidade direcionados à negociação de sentidos e fazeres modelam e ampliam as possibilidades de construção da participação cidadã (p. 316).

Pode-se inferir, a partir dessa afirmação, que o trabalho com a oralidade além de favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos indivíduos, quando é relacionada a outros momentos pedagógicos como aquisição da leitura e da escrita, pode favorecer a construção da participação cidadã, ou seja, saber falar, escutar, ler e escrever são práticas que viabilizam a formação do estudante e fomentam sua participação cidadã nas diferentes práticas letradas da sociedade moderna.

Ao identificar os benefícios de uma ação pedagógica que concilia a oralidade e a escrita, Barbato (2012) afirma que, no Brasil, temos uma forte tradição oral e que os usos e funções da oralidade superam aos da cultura escrita, assim, a tradição oral pode ser aliada do processo de alfabetização, pois, “[...] além dos exemplos das práticas de leitura e escrita, o educador ou a educadora pode recorrer aos eventos da cultura oral para criar discussões e eventos de letramento” (p. 323).

Embora a língua oral ainda esteja bastante presente em nossa cultura, Barbato (2004) afirma que por muito tempo houve uma desvalorização da oralidade no ensino. Isso foi um equívoco, pois “[...] a oralidade intervém de forma importante e diferente da escrita no processo de aprendizado, contribuindo para que possamos aprender” (p. 50). Pode-se entender dessa afirmação que a oralidade não substitui, mas favorece o trabalho com outros eixos estruturantes da língua como a leitura e a produção de textos escritos.

Pode-se inferir dos estudos de Barbato (2004 e 2012) que a oralidade e escrita não se apresentam num panorama dicotômico, como já fora mencionado nessa pesquisa, mas como um eixo contínuo “em que os eixos linguísticos se aglutinam de diferentes formas na organização dos diferentes discursos” (2004, p. 51), ou seja, nas situações comunicativas diárias, ora a utilização adequada de um gênero oral é necessária; em outras a utilização da escrita é essencial.

Diante desse argumento, Marcuschi e Goulart tecem críticas à forma como alguns livros tratam a diferença entre a modalidade oral e escrita da língua, o quadro abaixo resume esses equívocos.

Quadro 4- Dicotomias Estritas

| Dicotomias estritas | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| Língua oral | Língua escrita |
| Informal | Formal |
| Em presença (do destinatário) | Em ausência (do destinatário) |
| Contextualizada | Descontextualizada |
| Incompleta, fragmentada | Completa |
| Com envolvimento interpessoal | Em isolamento |
| Imprecisa | Precisa |

Fonte: Goulart (2010, p. 65).

Conforme Marcuschi (2004) e Goulart (2010), esse quadro é impreciso pois não se sustenta o argumento de que a língua oral é marcada pela informalidade; se realiza apenas em presença do destinatário; é contextualizada, incompleta, imprecisa e fragmentada e ocorre com envolvimento interpessoal, enquanto a língua escrita é formal, descontextualizada, completa e precisa. Goulart (2010) afirma a incoerência desse quadro ao afirmar que há situações, como a escrita de um bilhete ou em salas de bate-papo em serviços on-line, em que a escrita assume as características que o quadro direciona apenas para a língua oral. Para essa autora, “[...] podemos encontrar e produzir tanto textos orais quanto escritos altamente formais e altamente informais” (p. 65), o que determina essas escolhas é o contexto sociocomunicativo.

Os estudos de Marcuschi (2004) revelam que as diferenças entre fala e escrita devem ser compreendidas a partir de um *continuum* entre fala-escrita, porém, destaca que a escrita não representa a fala e que essas modalidades, embora sejam diferentes, não são polares e sim, graduais. Ao propor um *continuum*, esse autor não declara a intenção de anular as diferenças entre essas modalidades, mas, ao contrário, para buscar localizá-las num quadro de relações dinâmicas, e assim evitar a dicotomia estanque. É importante esclarecer que esse tratamento das duas modalidades da língua como polos de um *continuum* fora apresentado por Tannen (1982 apud BORTONI-RICARDO, 2007).

É possível pensar, a partir dessa proposta de Tannen e Marcuschi, que há a necessidade de descaracterizar a relação dicotômica, fundamentada no modelo estruturalista e defender uma abordagem que considere que a oralidade e escrita sejam duas modalidades de uso da mesma língua e devem ser compreendidas a partir de um *continuum*. O quadro abaixo ilustra essa concepção e sugere que as relações entre fala e escritas sejam analisadas no contexto das práticas comunicativas e dos gêneros textuais (orais e escritos).

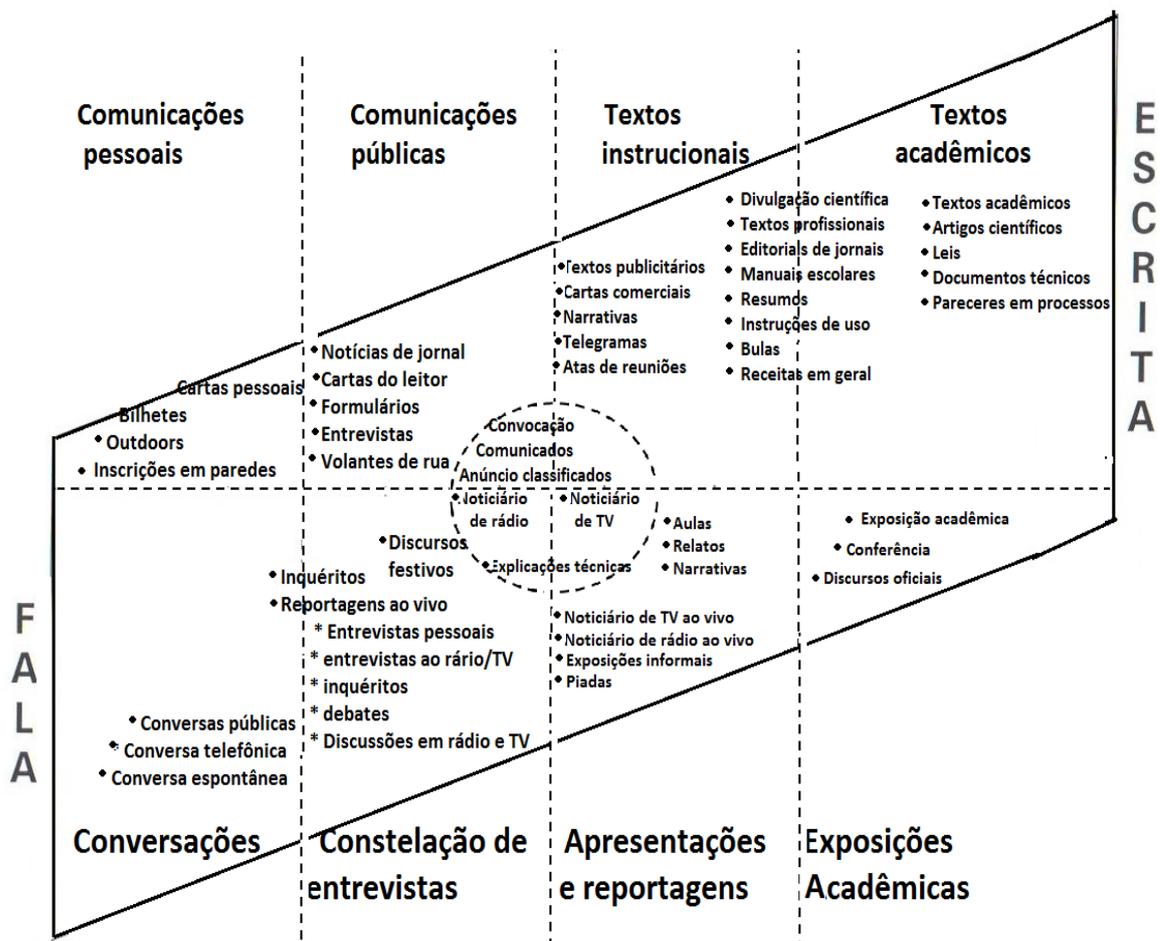


Figura 3 – *Continuum* da fala para a escrita.
 Fonte: Marcuschi (2004, p. 41).

Nessa figura, Marcuschi nos apresenta uma visão mais adequada da relação fala/escrita em que os gêneros textuais se apresentam como as diversas formas de realização da língua em contextos sociais. Assim, os gêneros orais e escritos apresentam semelhanças e variam em graus de formalidade e intencionalidade. A passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem.

Bortoni-Ricardo (2007) ratifica que essa visão dicotômica entre oralidade e escrita não se sustenta e também apresenta a existência de três contínuos para a análise do português usado em nosso país: o contínuo de urbanização, o de monitoração estilística e o contínuo de oralidade/letramento. Para essa pesquisadora há um contínuo de urbanização (que se estende desde variedades regionais isoladas até a variedade urbana), um contínuo de monitoração estilística (relacionado aos processos de atenção e planejamento conferidos pelo falante à interação) e o contínuo de oralidade/letramento (abrange as práticas sociais compreendidas entre as predominantemente orais e as predominantemente letradas).

Os estudos de Marcuschi (2004) e Bortoni-Ricardo (2007) mostram como a fala e a escrita devem ser compreendidas: não há supremacia de uma diante da outra. Para eles, é necessário que o ensino garanta aos estudantes o domínio da capacidade de transitar com segurança nos diferentes domínios sociais de cultura letrada tendo seus antecedentes sociolinguísticos e culturais respeitados. São poucos os brasileiros que têm essa habilidade e, por isso, Bortoni-Ricardo (2007) afirma que vivemos um “[...] processo tão perverso de apartação social” (p. 251).

A reflexão sobre as relações entre fala e escrita tem muito a contribuir com esta pesquisa sobre o ensino da modalidade oral da língua em sala de aula. Acredita-se que a razão de a oralidade ser ensinada de forma assistemática, sem objetivos definidos se apóia na visão dicotômica da língua em que a língua escrita é tida como superior, elaborada e planejada e por isso deve ser ensinada pela escola e a língua oral, por ser menos elaborada, espontânea não carece de maior intervenção docente. Essa visão é bastante equivocada como o é a visão das dicotomias estritas. Se nada na língua é por acaso (BAGNO, 2007), então por que o ensino da modalidade oral da língua deve ocorrer dessa forma? Essa é a questão que motivou este estudo e que se espera obter respostas ou, pelo menos, ampliar as perguntas.

3.5.3 Oralidade: Como as crianças se apropriam do texto falado?

Ao refletir sobre a forma como as crianças se apropriam do texto falado, os estudos de Reyzábal (1999) e Cardoso (2000) apresentam bons elementos para a discussão. Elas afirmam que o trabalho com a oralidade se constitui na produção do texto narrativo. Essa constituição se origina nas interações dialógicas entre a díade (adulto/criança) e tem origem desde muito cedo na vida da criança. Para elas há um percurso ontogenético da produção oral na trajetória de vida infantil que vai desde uma forma inicial (protonarrativas) onde o adulto pergunta e a criança responde até formas mais elaboradas em que a criança constrói paulatinamente seu discurso narrativo no sentido de torná-lo mais autônomo e adequado aos diferentes contextos.

Ong (1998) e Reyzábal (1999) compartilham do mesmo pensamento quando o assunto é a presença da oralidade na ontogênese humana. Para eles o jogo oral criado pela díade (adulto/criança) é uma das primeiras e principais formas de interação cognitiva. Na interação a criança compreende o que outro diz e fala de si para que os outros compreendam.

Na elaboração do próprio discurso narrativo a criança traça uma trajetória que inicialmente gira por relatos ou estórias/ ficções. Os relatos expressam a composição

linguística de fatos relacionados às experiências pessoais com compromisso direto com a realidade. As histórias ou ficções refletem o repertório de histórias infantis que transitam no ambiente familiar (contos de fadas, lendas, mitos, crenças...) e que não têm compromisso com o real, mas ficcional.

Ainda na tentativa de descrever a gênese do discurso oral, Cardoso (2000) cita Perroni (1992) que busca definir um processo de desenvolvimento do discurso narrativo oral. Para essa autora, a partir dos três anos de idade, a criança utiliza alguns recursos elementares da narrativa como a colagem e a combinação livre. Nesta fase o apoio da criança está em fatos do presente. Paulatinamente a criança avança na capacidade de produzir narrativas orais de forma mais ativa e elaborada.

Dando continuidade na descrição do processo que a criança percorre, a partir dos 4 anos de idade aproximadamente se dá “[...] a constituição da criança enquanto narrador, sujeito da enunciação, a partir de um acordo com o adulto que envolve o que, para quem e quando narrar” (CARDOSO, 2000, p. 65).

Nesse sentido, Márcia Reyzábal (1999) parece comungar com os anseios de Cardoso (2000) ao propor um percurso ontogenético da constituição da linguagem. O quadro abaixo expressa os estudos dessa autora quanto ao processo de desenvolvimento da linguagem que a criança percorre.

Quadro 5 - A constituição da linguagem pela criança.

| Idade | Compreensão | Expressão | | |
|----------------------|---|---|---|---|
| | | Sons | Vocabulário | Morfossintaxe |
| 0 a 12 meses | Da não compreensão, passa, pouco a pouco, a diferenciar tons de voz e gestos. Identifica algumas partes de seu corpo. Chega a compreender algumas ordens simples: não, tome, dê-me, corra | Jogos vocálicos. Carência de sons articulados que avançam em direção à articulação de alguns. Expressa-se mediante risos, choros ou balbucios | Ao redor do primeiro ano diz as primeiras palavras: papai, mamãe... | |
| 12 a 18 meses | Avança na identificação de partes do seu corpo. Reconhece as vozes dos seus. Distingue o nome de múltiplos objetos, animais e alguns verbos | Amplia sua capacidade de articulação | Cria o jargão próprio dos bebês e acompanha com gestos. Usa interjeições para acompanhar a ação | Utiliza algumas frases telegráficas, sem nexos gramaticais e muito curtas |
| 18 a 24 meses | Aumenta muito sua compreensão verbal. Conhece mais partes do seu corpo, animais, objetos... Executa mais ordens, diferencia alguns antônimos simples: bom/mal, bonito/feio | Continua desenvolvendo a capacidade de articulação | Parece que estagna, confunde palavras ou estende seu significado erroneamente. Começa a usar artigos | Realiza construções simples, combinando substantivos com adjetivos e verbos |
| 2 a 3 anos | Compreende a maior parte do vocabulário o qual se fala com ela | Confunde formas próximas, o que faz com que se equivoque ao usar | Começa a usar diferentes elementos da conjugação: tempos e modos. Utiliza o artigo e outros determinantes e | Constrói frases breves e simples. Dá ordens. Combina substantivos com artigos, verbos e adjetivos, emprega singulares e plurais |

| | | | | |
|--------------------|---|--|---|--|
| | | algumas palavras (gata/lata) | pronomes. Fala seu nome e de outras pessoas próximas | |
| 3 a 5 anos | Diferencia sentido próprio de figurado. Compreende onde? Por que? Para quê? | Melhora a articulação | Adquire e usa vocabulário amplo. Brinca com as palavras | Gosta do monólogo e do diálogo. Usa fórmulas de cortesia: obrigado, por favor, adeus... melhora a conjugação e a construção de frases |
| 5 a 6 anos. | Entende alguns termos abstratos, comparações | Articula bem todos os sons e combinações silábicas | Amplia muito o vocabulário | Descreve o que vê. Conta o que ocorre com ela, utilizando comparações ou relacionando coisas. Melhora sua sintaxe em frases simples. Constrói orações subordinadas |
| 6 a 13 anos | Compreende muitos conceitos abstratos e interpreta o código escrito. Compreende refrões, ironias, manifestações poética e assume certas posturas críticas | Articula bem todos os sons e combinações silábicas | Articula perfeitamente. Escreve. Amplia seu vocabulário e é capaz de usar adequadamente advérbios, preposições, conjunções. Domina a conjugação | Chega a empregar praticamente todas as estruturas morfossintáticas e muitas discursivas |

Fonte: Reyzábal (1999, p. 77).

É importante acrescentar que Márcia Reyzábal (1999) afirma que, embora todo ser humano possua a capacidade inata para empregar a linguagem, ele só irá desenvolvê-la e chegar em graus mais elevados se tiver os outros para o ajudarem a fazê-lo. O quadro acima faz pensar também que as crianças iniciam muito cedo uma comunicação pré-linguística e no decorrer dos anos vai aprimorando sua capacidade de comunicar-se e expressar-se oralmente. Aos 3-4 anos, melhora a articulação, porém comete muitos erros linguísticos, ampliam seu vocabulário paulatinamente e aos sete ou oito anos já quase falam como os adultos. Para essa autora: “[...]É preciso conhecer a sequência evolutiva da compreensão e da expressão, o que nos permitirá notar atrasos, traços atípicos, carências, incorreções ou mesmo, patologias, tanto de recepção como de emissão” (p. 76).

Outras conclusões a que as autoras acima chegaram servem de reflexão para a questão da oralidade na escola. Elas reiteram o papel do outro na constituição da narrativa oral. A atitude responsiva por parte dos interlocutores é fundamental nesse processo. Sendo assim, o espaço destinado ao trabalho com a oralidade deve considerar a ajuda entre os pares, apropriação, avaliação na própria produção e da produção dos outros, aprovação/incentivo entre os pares (simétrico) e professor (assimétrico).

3.5.4. Narrativa oral das experiências pessoais – Labov e Waletzky

Uma das questões balizadoras desta pesquisa se refere à possibilidade de ensino sistemático da oralidade. Diante da seguinte questão: Há meios para que o professor avalie a participação oral dos alunos? Os estudos de Labov (1967, 2009) e Waletzky (1967)

evidenciaram que sim. Entre vários estudos, eles tratam das narrativas orais de experiências pessoais. A opção por descrever melhor o estudo desses autores quanto às narrativas orais ocorreu pela seguinte razão: eles trazem ricas contribuições sobre como a oralidade pode ser avaliada no contexto escolar e como o professor pode ampliar seu olhar sobre participação oral dos alunos.

Labov e Waletzky (1967) foram pioneiros ao apresentar à comunidade científica uma análise formal das histórias contadas em conversas (narrativas pessoais). Ao solicitar que os indivíduos da população negra de um bairro de Nova Iorque – Estados Unidos da América contassem histórias individuais, esses pesquisadores apresentaram dados substanciais sobre a possibilidade de avaliação desses relatos. A abordagem deles envolveu registros (por meio de entrevistas) de narrativas de diferentes indivíduos.

Existem várias formas de narrativas que podem abordar as diferentes atividades humanas. Labov (2009) exemplifica mostrando que elas podem se apresentar em forma de romances, contos épicos, poética e em prosa, cinema, conto popular, entrevistas, memórias orais, crônicas, histórias, histórias em quadrinhos, foto novela e outras mídias visuais.

Para ele, o ser humano tem a capacidade de transferir experiências para outras pessoas valendo-se de narrativas orais. A sociolinguística desde 1960 vem considerando o potencial do estudo sobre o relato espontâneo de experiência expresso pelo falante em situações de fala menos monitorada (LABOV, 2009).

Para os autores citados anteriormente, a narrativa é entendida como uma forma de narrar os acontecimentos passados, em que a ordem das cláusulas narrativas corresponde à ordem dos eventos como eles ocorreram, desse modo afirmam:

Nós definimos narrativas como uma forma de recapitular experiências passadas por meio da correspondência entre a sequência verbal das cláusulas e a sequência de eventos que realmente ocorreram (LABOV e WALETZKY, 1967, p. 20, tradução minha).

Na tentativa de apresentar formas de tornar tais narrativas passíveis de avaliação, Labov e Waletzky (1967) desenvolveram estudos que evidenciaram que as narrativas orais produzidas pelos entrevistados possuíam certa regularidade quanto ao uso de recursos lingüísticos. Eles afirmam ainda que as narrativas de diferentes pessoas apresentam uma organização semelhante nas diferentes variedades sociais e culturais.

Quando nós examinamos um grupo de cláusulas livres em relação à sua função referencial, nós percebemos que elas servem para orientar o ouvinte a respeito da pessoa, lugar, tempo e situação comportamental (LABOV e WALETZKY, 1967, p. 32, tradução minha).

Essa afirmação mostra que as diversas narrativas analisadas por Labov e Waletzky compartilham das mesmas características que podem ser representadas em dois grupos: organização estrutural da narrativa (resumo, orientação, coda) e em seguida pelo componente avaliativo (complicação avaliação e resolução). A seguir irei apresentar de forma mais detalhada essa organização por meio de um quadro que representa a estrutura narrativa proposta por esses pesquisadores.

Quadro 6 – Características das narrativas orais de experiências pessoais

| | |
|--------------------------|--|
| Resumo | <ul style="list-style-type: none"> • Conforme o próprio nome explicita, essa etapa trata do assunto da história. • Um breve relato do sobre o conteúdo da narrativa |
| Orientação | <ul style="list-style-type: none"> • Ajuda o ouvinte a identificar o tempo, lugar, personagens envolvidos, atividade e situação da história (o que? quem?, onde?e quando?). • O que eles estavam fazendo? • Apresenta-se também o comportamento inicial. • Exemplo: Ontem, este parceiro e eu estávamos indo no caminho juntos... |
| Ação complicadora | <ul style="list-style-type: none"> • Problema a ser resolvido, eventos incomuns, que chamam a atenção do ouvinte para a história. • É a parte central da narrativa e apresenta “o que aconteceu”. • Ocorre a apresentação de uma sequência de eventos, que compõem a estruturas orações narrativas e aparecem ordenados cronologicamente (geralmente com verbos no passado) |
| Avaliação | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários adicionais sobre o evento. • “A avaliação da narrativa é definida por nós como a parte que revela a atitude do narrador para com a narrativa para enfatizar a importância de algumas unidades da narrativa em comparação a outras” (LABOV e WALETZKY, 1967, p. 37, tradução minha) • Vários recursos avaliativos são utilizados para estabelecer o ponto de avaliação da história. • Nessa etapa o narrador relata o que ainda não aconteceu, o que poderia ter acontecido e o que não aconteceu ainda. Os narradores interrompem o relato para descrever como se sentiram no momento, ou seja, o estado emocional do narrador. • Exemplo: “Eu vou te dizer, se eu tivesse espancado aquele cachorro, eu teria me sentido muito mal” |
| Resolução | <ul style="list-style-type: none"> • Como o problema apresentado na compilação foi resolvido (ou não) |
| Coda | <ul style="list-style-type: none"> • Fechamento da história, ponte com o presente. Nessa etapa há a demonstração de que a narrativa chegou ao fim. • É caracterizada por uma instrução que retorna a definição temporal, até o presente, evitando a pergunta: “e o que aconteceu então?” |

Fonte: Elaboração própria com base nos estudos de Labov (2009) e Labov e Waletzky (1967).

Além das características das narrativas orais que foram apresentadas no quadro acima, Labov (2009) acrescenta alguns princípios: o de reportabilidade e credibilidade. Essas características estão presentes na narração e dão a ela o teor reivindicatório de atenção social necessário.

O princípio de reportabilidade trata da comunicação, da relação do narrador com seu (s) ouvinte (s). Durante o relato, o narrador utiliza de recursos para prender a atenção de seus ouvintes. É fato que há assuntos que despertam maior atenção do ouvinte. Labov (2009) identificou que assuntos como morte ou perigo de morte despertam mais atenção que o fato de uma pessoa narrar, por exemplo que comeu uma banana no almoço.

O outro princípio é o da credibilidade. Entre os recursos para ampliar a credibilidade, temos a objetividade da narração. Para Labov, quanto mais objetiva a narração, mais credibilidade tem o evento (2002).

Além desses princípios, Labov (2009) traz considerações sobre o que deve ser levado em conta no processo de elaboração da narrativa. Quando um narrador tomou a decisão de contar uma narrativa, ele ou ela enfrentam um dilema fundamental e universal: por onde devo começar? O evento mais reportável, aquele que determina o climax da narração, deve ser apresentado no momento adequado da narrativa, e não começar por ele.

Após definir por onde começar, é preciso estabelecer um caminho objetivo para transmitir a informação de modo a garantir a credibilidade, o narrador deve responder a pergunta: Como é que este evento (extraordinário) surgiu?

O desenvolvimento da narrativa deve explicitar os eventos ocorridos de modo a esclarecer os ouvintes todas as informações necessárias do tipo: informar o fato ocorrido, por que o fez e como se deu o desfecho da história.

Enfim, os estudos de Labov (2009) e Labov e Waletzky (1967) são de ampla importância para o trabalho com a oralidade na sala de aula. Avaliar a participação oral dos alunos, nessa modalidade da língua, é um grande desafio para os professores. Utilizar a narrativa, é uma técnica que não necessita de qualquer alteração da veracidade dos fatos relatados.

Conhecer esta proposta de análise das narrativas permite a reflexão sobre estratégias de ensino da modalidade oral da língua em que os professores podem auxiliar os estudantes a compor narrativas mais completas e adequadas à compreensão do ouvinte. Estimular os alunos a narrar fatos a partir das perguntas o que?, quando?, onde?, qual a ação complicadora?, como resolveu?, o que pensa sobre isto?, além de permitir maior clareza na informação transmitida, também favorece o desenvolvimento da competência comunicativa. Além disso, a análise das narrativas pode mostrar quais os recursos podem ser utilizados para promover os interesses dos envolvidos na narrativa. As habilidades narrativas são selecionadas para transformar o significado social de eventos sem violar nosso compromisso com uma cópia fiel do passado (LABOV,2009).

3.5.5. Discutindo o espaço da oralidade na sala de aula.

Se queremos empregar a comunicação oral como instrumento para apoiar, ampliar e aprofundar aprendizagens, tanto conceituais como procedimentais e de atitudes, devemos selecionar cuidadosamente os conteúdos linguísticos que iremos trabalhar e o momento de tratá-los.[...] (REYZÁBAL, 1999, p. 83).

Com base em alguns estudos que tratam do ensino da oralidade, foram selecionadas algumas leituras pertinentes para nortear a discussão sobre perspectivas para o ensino da modalidade oral da língua na escola. Entre as pesquisas realizadas voltadas para esse foco são evidentes os estudos de Crescitelli e Reis (2011), Reyzábal (1999), Ong (1998), Bentes (2010), Assunção, Mendonça e Delphino (2013) e Castilho (1998). Esta seção apresenta a dimensão sócio pragmática defendida pelos autores bem como as críticas aos modelos tradicionais de ensino da modalidade oral da língua e algumas diretrizes gerais para o trabalho com essa modalidade, tais como o ensino sistemático, contínuo, pautado nos princípios de respeito; diálogo e interação social.

Reyzábal (1999), Ong (1998), Bentes (2010) e Castilho (1998) são unânimes em afirmar que o trabalho com a oralidade deve atribuir enfoque à dimensão sócio pragmática, (usos da língua em contextos reais concretos em que a língua é entendida como atividade e não como estrutura).

Crescitelli e Reis (2011) ratificam essa afirmação e discutem a necessidade de mudanças no ensino da língua portuguesa: a mudança de um paradigma de base gramatical para um de base linguística. Uma visão pautada no primeiro paradigma prioriza uma aprendizagem voltada para o domínio instrumental da língua (fonética, morfológica, sintática e semântica). A segunda visão volta-se para a dimensão pragmática, para a compreensão/expressão positiva de vivências e pensamentos. É fato que os alunos ao chegarem à escola trazem consigo múltiplas vivências com o uso do código oral, porém essas experiências precisam ser valorizadas pelo professor e submetidas a uma intervenção pedagógica adequada para se tornarem mais elaboradas e corresponderem às exigências dos contextos sociais onde os alunos deverão fazer uso dela.

O trabalho com a oralidade, aplicado às situações reais da vida, serve de instrumento útil aos estudantes. Eles necessitam de uma competência comunicativa (Cf. HYMES, 1972) adequada para poder aproveitar melhor as situações exigidas pela vida pessoal, social e profissional. Assim, um trabalho escolar que priorize uma prática mecânica não dá conta da complexidade da formação dos alunos quanto à competência comunicativa. “A aprendizagem do modelo de maneira abstrata não garante a aquisição da competência comunicativa, dado

que qualquer modelo gramatical e gramática real de uma língua só coincidem de forma imperfeita” (REYZÁBAL, 1999, p. 25).

Essas considerações são suficientes para justificar a necessidade de um trabalho com a oralidade em sala que parta de atividades concretas em que as crianças são expostas a situações reais do uso da língua. De acordo com os estudos de Reyzábal (1999):

[...] se o que importa é que o indivíduo fale, por que ‘falando se faz a língua’, é necessário que o ensino se interesse pela língua que a criança (ou o adulto) possui na comunicação cotidiana, com todas as imperfeições e inexatidões, mas que é a base da qual deve partir (p. 25).

A partir dessa citação é possível afirmar que um trabalho que respeite as produções orais dos alunos, sem censurá-los como sendo incorretas, desloca o foco da busca pelo ‘certo e errado’ para o que é adequado à determinada situação de uso da língua e o que não é.

Essa visão de ensino na perspectiva dos usos da língua é completamente oposta à visão tradicional com que essa modalidade é tratada. Reyzábal (1999), por exemplo, tece críticas à falta de sistematização e critérios de avaliação dessa prática na sala de aula. Para ela o ensino e aprendizagem da comunicação oral, tradicionalmente, não foram trabalhados, nem avaliados, na sala de aula, com suficiente critério nem com a sistematização adequada.

Reyzábal (1999) e Bentes (2010) se opõem à prática tradicional que trata a oralidade apenas como porta de entrada para exploração de diversos outros objetos de ensino. Embora exista relação entre a oralidade e a escrita e que o aluno possa passar da elaboração de textos orais para textos escritos, o trabalho com a língua oral não pode ser visto apenas como um mote, para que a escrita seja priorizada posteriormente ou como um pretexto para se ensinar leitura e gramática.

Crescitelli e Reis (2011) se opõem à visão grafocêntrica que vigora no ensino proposto pela escola tradicional. As críticas recaem sobre a demasiada valorização do texto escrito no âmbito escolar. Para elas, essa abordagem reflete uma postura ideológica da sociedade e não dos valores intrínsecos da linguagem. Essa visão dificulta um trabalho sistemático com a oralidade e trata a modalidade oral da língua como se “[...] carecesse de algo mais importante do que ele próprio para ser valorizado como objeto de estudo” (p. 30). Na opinião delas, é inegável a relevância do ensino da escrita, mas esse trabalho não deve obscurecer o trabalho com a oralidade na escola.

Castilho (1998) ratifica esse pensamento ao afirmar:

No caso particular da Língua Portuguesa, não se acredita mais que a função da escola deva concentrar-se apenas na língua escrita, a pretexto de que o

aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita (p.13).

Entre as críticas a essa postura usada no tratamento da oralidade na escola, Castilho (1998) e Bentes (2010) se destacam por se oporem ao trabalho que prioriza apenas a gramática universal, as regras e normas a serem memorizadas pelos alunos. Atrelada a essa crítica está a de priorização do certo e errado em uma prática que não é sensível ao modo de se expressar que o aluno traz em suas experiências. Para Reyzábal (1999) o rompimento com uma prática tradicional prioriza que o trabalho com o oral não se limite ao conhecimento material das regras gramaticais nem sirva apenas como pretexto para a priorização das habilidades de escrita dos alunos.

A cisão com essa visão é necessária no cenário moderno. Na opinião de Reyzábal (1999), na vida fora da escola, a capacidade de se comunicar oralmente (organizando o pensamento e adequando a fala às diferentes situações) é amplamente exigida pelas relações sociais concretas. A autora chega a afirmar que a comunicação oral é o principal veículo de interação social. A partir desse pensamento é possível direcionar a discussão para a dimensão e adequação social no tratamento da oralidade.

Superar essa visão tradicional é um trabalho hercúleo e exige um resignificar das práticas escolares. Nesse sentido Assunção, Mendonça e Delphino (2013) propõem algumas premissas que permitem pensar o espaço da oralidade em sala de aula, não sob um olhar dicotômico em relação à escrita, mas a partir de um *contínuum* entre essas modalidades da língua. Elas apresentam (baseadas nos estudos de Marcuschi, 2004) quatro premissas para o trabalho com a língua materna: 1) um ensino com foco nos usos da língua; 2) um ensino que considere a relação entre a língua falada e escrita com vistas a “desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita” (p. 170); 3) um ensino que promova a formação do aluno bimodal, ou seja, o domínio (uso) da língua tanto na modalidade oral quanto escrita e, por fim, 4) uma prática escolar que incorpore, nas aulas de português, o ensino da língua falada a partir de uma concepção de língua como interação social.

Nessa trajetória de ruptura com uma visão tradicional de ensino, Reyzábal (1999), Ong (1998), Bentes (2010) e Castilho (1998) apresentam as principais vantagens do trabalho sistemático com essa modalidade da língua. Abordam a necessidade de um trabalho que seja contínuo e que tenha início, na escola, desde os primeiros anos de escolaridade. Para eles a oralidade é um objeto que pode e deve ser ensinado com vistas a desenvolver no aluno as habilidades de adequação, compreensão e expressão do código oral. Eles chamam a

atenção para a necessidade de os professores estabelecerem critérios claros na proposição de conteúdos relacionados à oralidade.

Ao mesmo tempo em que os autores destacam as vantagens de um trabalho sistemático com esta modalidade da língua, apontam também diretrizes gerais para o trabalho docente: respeito, o diálogo e a interação grupal.

O respeito é pedra angular nesse processo, desde a sensibilização quanto ao falar que o estudante traz em suas experiências até a consciência social de que os alunos têm o direito a uma educação de qualidade que garanta o acesso à variedade de prestígio da língua que é patrimônio cultural de determinado grupo. Além do respeito manifesto em uma prática culturalmente sensível⁸ aos modos de falar dos alunos, é imprescindível a valorização do diálogo no contexto de sala de aula, tanto na relação assimétrica entre professor e alunos quanto na relação simétrica entre os pares. Por meio da linguagem o estudante organiza sua realidade interior e exterior, assim, o diálogo respeitoso entre os alunos e com o professor é fundamental no desenvolvimento da competência comunicativa.

Além disso, afirmar a importância do diálogo no trabalho com a oralidade é reafirmar a necessidade da interação grupal. Reyzábal (1999) não despreza a importância da comunicação oral feita pelo professor, pois ele pode “[...] inserir em seu planejamento momentos para esclarecer assuntos obscuros ou difíceis, acrescentar novos pontos de vistas, oferecer contribuições e críticas” (p. 68). Porém, valorizar o diálogo que nasce da interação grupal exige que o professor perceba os alunos como sujeitos ativos, que participam ativamente das propostas de reflexão sobre a língua, relacionam o que ouvem com o que já sabem, questionam, tiram conclusões pessoais mediadas, perguntam, formulam suas conclusões e expõem ao grupo.

3.5.6. O trabalho sistemático com a oralidade: uma discussão sobre estratégias escolares.

Na trajetória deste estudo faz-se aqui o diálogo com alguns pesquisadores que se dedicam a estudar a oralidade e propor estratégias para o trabalho em sala de aula. Assim serão feitas reflexões sobre a proposta de Reyzábal (1999), Castilho (1998), Gomes-Santos (2012), Bentes (2010) Negreiros (2011) e Ramos (2011). Em síntese, esses autores propõem estratégias voltadas para a dimensão lúdica do ensino, estudo de histórias em quadrinhos e textos poéticos, o trabalho com a oralidade conjugado ao ensino da gramática e o ensino de gêneros orais formais públicos como exposição oral e debate.

⁸ Prática culturalmente sensível, Cf Erickson (1887, p. 355 apud BORTONI-RICARDO, 2005).

Em relação às estratégias escolares de ensino da língua oral, a contribuição de Reyzábal é a proposição de situações lúdicas em que os alunos brinquem com a linguagem. Os estudantes, nas séries iniciais, envolvem-se facilmente com o lúdico, daí a facilidade em se introduzir uma proposta voltada para os jogos verbais, adivinhações, brincadeiras simulando telefone, fantoches, baralhos de imagens, teatrinhos e outras situações em que as crianças possam simular situações reais em que a oralidade é usada em diferentes níveis de monitoramento.

Na visão de Reyzábal (1999):

A linguagem deve ser manipulada, explorada, deve-se brincar com ela, valorizá-la, notar que se necessita dela, que permite brincar, viver. Por isso, é preciso introduzir a maior gama possível de situações que impliquem diferentes modalidades de compreensão e expressão (p. 70).

Reyzábal (1999), Ong (1998) acrescentam que a utilização de atividades lúdicas, relacionadas ao contexto vivencial dos alunos desperta maior envolvimento deles com as atividades propostas. O jogo oral criado pela díade (adulto/criança) é uma forma eficiente de interação cognitiva que envolve interação dialógica e construtiva entre os envolvidos.

Entre as atividades lúdicas que Reyzábal (1999) sugere, optou-se por apresentar algumas sugestões, a saber: jogos de linguagem - produção de texto oral espontâneo, descrição de objetos, cenários, enumeração de ações, trava-línguas, parlendas, adivinhas, simulação de conversas telefônicas, imitação de ruído de animais e máquinas, gravação da própria fala e dos colegas para análise posterior; debates, seminários, entrevistas, dar recados, fornecer informações, entre outros.

A intenção da autora, ao sugerir essas atividades, não foi criar uma cartilha ou um manual de trabalho com a oralidade, mas mostrar que é possível a elaboração de atividades lúdicas, criativas e sistemáticas. É evidente que o professor, em seu planejamento, deverá levar em consideração as especificidades da turma, o perfil dos alunos, o interesse, o contexto social, entre outros fatores.

Ainda a título de sugestão e orientação ao trabalho docente, Reyzábal (1999) propõe oito categorias diferentes para o planejamento de atividades voltadas para a expressão oral que são:

- 1) Atividades de autoafirmação: os alunos são postos em situações que precisam defender direitos ou necessidades, opiniões, propostas, justificar comportamentos;
- 2) De regulação: a proposta é que o aluno deve guiar ou orientar a própria atividade ou a de outro colega, corrigir ou supervisionar condutas, colaborar, apoiar, criticar e dar instruções;

- 3) De relação temporal: o objetivo é levar o estudante a relatar fatos, experiências propostas do passado ou do presente e antecipar possibilidade de futuro, sequenciar atos ou episódios;
- 4) De relação espacial: a proposta é que os alunos possam descrever lugares, situações, âmbitos distantes do próprio, localizar fatos, inventar cenários;
- 5) De argumentação: situações para que o aluno defenda, questione opiniões, concepções, atitudes, explicar, reconhecer, caracterizar, defina, relacione causa e efeito, compare, informe, induza, deduza, resuma, realize hipóteses;
- 6) De projeção: identificar-se como os sentimentos, propostas, de outros ou diferenciar-se deles;
- 7) De simulação: propor hipóteses e supor consequência necessidades, riscos, dar alternativas, prever acontecimentos.
- 8) De criação: elaborar propostas novas, inovar em técnicas de trabalho, gerar conclusões pessoais, imaginar, fantasiar.

Outro enfoque ao trabalho com a oralidade é apresentado por Negreiros (2011) que propõe a análise de textos poéticos como alternativa para o trabalho do professor em sala de aula. O trabalho com esse gênero pode suscitar a reflexão sobre os recursos linguísticos orais, marcas lexicais e sintáticas, advindos da fala cotidiana que são utilizados em poemas. O autor se detém na análise da obra de Manuel Bandeira para mostrar que marcas lexicais coloquiais da oralidade e efeitos de sentidos estão presentes nesses textos e garantem maior proximidade com o leitor.

A reflexão sobre os textos poéticos abre muitas possibilidades para o trabalho com a oralidade em sala de aula. Identificar as marcas de oralidade presentes nesses textos, as finalidades desse recurso, a relação destes recursos com a fala utilizada no dia a dia, a coerência entre estes recursos com o assunto proposto pelo texto entre tantas outras possibilidades que podem surgir a partir da reflexão sobre o texto poético.

Outra proposta de trabalho com a oralidade é apresentada por Paulo Ramos (2011) que mostra a riqueza de elementos próprios da oralidade presentes nas histórias em quadrinhos como mudanças de tonalidade, ironia, gestos, expressões faciais entre outras que permitem a reflexão sobre aspectos da fala em forma de textos escritos e imagens. A utilização de balões, nesse tipo de história, busca reproduzir a interação face a face não só pela fala e pensamentos dos personagens, mas também por recursos paralinguísticos. Os traços da oralidade são representados também pela repetição de palavras, vogais ou consoantes, prolongamento de sílabas, truncamentos, pausas, silêncios, hesitações, uso de gírias, reduções e onomatopeias.

Castilho (1998) acrescenta outras perspectivas para o trabalho com a oralidade. A proposta dele fomenta uma questão: É possível um trabalho com a oralidade atrelado ao ensino da gramática? A resposta é sim. Esse autor, ao colocar a língua falada em foco, ousa

falar em uma “[...] proposta de renovação do ensino da gramática a partir de uma reflexão sobre a língua falada” (p. 9).

Assim, ele sugere um trabalho pautado em dois princípios: a dimensão dialógica da linguagem humana e as possibilidades de integração do trabalho com a oralidade e as aulas de gramática. As aulas de gramática têm muito a se beneficiar das reflexões sobre a língua falada, dos estudos da interação conversacional e da produção textual que daí resulta. Castilho propõe que o foco dessas aulas seja o processo constitutivo da conversação, do texto e da sentença.

Nesse sentido é importante esclarecer que, ao sugerir um trabalho com esse enfoque, o autor opta por não fazê-lo nos mesmos moldes da prática tradicional que utiliza a gramática para perpetuar a noção de certo e errado em relação à língua padrão, classificando expressões linguísticas focalizando o produto final, ao contrário, Castilho (1998) defende que a oralidade pode integrar conhecimentos referentes à gramática sob um olhar crítico e reflexivo em que alunos e professores integram seus conhecimentos para pensar sobre a língua falada e escrita. O estudo da língua falada favorece a reflexão acerca da língua como elemento vivo e não apenas centrado nas classes de palavras, sintagmas e sentenças.

Ao propor um novo enfoque para o ensino da gramática, esse autor justifica que a língua falada favorece a reflexão acerca da língua como elemento vivo, e não apenas centrado nas classes de palavras, sintagmas e sentenças. Essa perspectiva exige que o trabalho com a gramática seja reflexivo, dialógico, em que se priorizem debates e questionamentos:

[...] a aula de gramática deve implicar numa atuação participante de professor e alunos, movidos pelo desejo da descoberta científica, a ordenação dos achados é uma fase final do procedimento pedagógico. Feitas as descobertas, vamos classificar os dados, organizando quadros sinóticos, e só então teremos um elenco de regras descritivas (p. 22).

O autor propõe ainda que as falas dos alunos, em situações reais de comunicação (seminários, debates, rodas de leituras etc), sejam gravadas, transcritas e analisadas. O espaço de sala de aula se constitui em um local de reflexão sobre a língua viva falada pelos alunos com vistas a alcançar usos mais “formais/cultos” da língua.

Outro pesquisador que tem ampla contribuição a fornecer a respeito do desenvolvimento da oralidade dos alunos é, sem dúvidas, Sandoval Nonato Gomes-Santos (2012). O foco do seu trabalho é o ensino de gêneros orais mais formais e, por isso, apresenta uma proposta consistente de trabalho com a exposição oral (conhecida como seminários). Assim ele privilegia a exposição oral como objeto de trabalho que deve ser trabalhado desde os primeiros anos da vida escolar pois, conforme ele defende, nesses anos iniciais “[...] pouco

se investe no desenvolvimento de competências orais ligadas a contextos formais de fala” (p.9).

No livro *A exposição oral nos anos iniciais do ensino Fundamental*, Gomes-Santos apresenta suas próprias experiências em relação ao trabalho com a exposição oral com crianças das séries iniciais:

Essa experiência de levar os alunos a desenvolver habilidades e competências relacionadas ao ato de expor oralmente possibilitou a elaboração tanto de uma descrição refinada das ações e dos gêneros pressupostos pela exposição oral como de sugestões para o trabalho do professor em sala de aula (GOMES-SANTOS, 2012, p. 10).

De fato, Gomes-Santos evidencia que o trabalho com gêneros orais formais, como a exposição oral, pode ser feito de forma sistemática, planejada e com objetivos definidos alinhados com uma proposta de trabalho com gêneros que as crianças não dominam ao ingressar na escola e para os quais precisa do apoio do professor para melhor compreendê-los e utilizá-los.

Para ele, a exposição oral é uma ação conjunta, o que supõe habilidades de negociação de papéis, atenção focada e manutenção da fala e, por isso, propõe dois tipos de perspectivas: uma para o ensino e outra para a aprendizagem. Em relação à primeira perspectiva, a “exposição é um instrumento de trabalho do professor” (p.16), um gênero que ele utiliza no cotidiano escolar e evidencia uma conjuntura sociocultural e histórica. Na perspectiva da aprendizagem, “[...] é uma tarefa realizada pelo aluno com a finalidade de estudar sobre determinado assunto e demonstrar o que aprendeu sobre ele” (p. 16), ou seja, a exposição oral, por ser um gênero oral utilizado em sala de aula com muita frequência (por professor ou alunos), torna a aprendizagem significativa, pois os alunos facilmente podem identificar uma função social para o gênero.

Gomes-Santos (2012) propõe uma estrutura para um trabalho sistemático com o gênero exposição oral na sala de aula. Um trabalho articulado em sequências didáticas que contemplem três etapas de planejamento da exposição. A primeira etapa é a pesquisa (momento da pesquisa onde os alunos reúnem e analisam um acervo de informações sobre determinado assunto); a segunda etapa é a recomposição das informações (os alunos selecionam informações, sumarizam e criam um roteiro para a exposição) e a terceira etapa é a realização da exposição (momento em que os alunos colocam o roteiro em ação).

Essa proposta de Gomes-Santos dialoga com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) que orienta:

A exposição oral ocorre tradicionalmente a partir da quinta série, por meio das chamadas apresentações de trabalho, cuja finalidade é a exposição de temas estudados. Em geral o procedimento de expor oralmente em público não costuma ser ensinado. Possivelmente por se imaginar que a boa exposição oral decorra de outros procedimentos já dominados (como falar e estudar). No entanto, o texto expositivo — tanto oral como escrito — é um dos que maiores dificuldades apresentam, tanto ao produtor como ao destinatário. Assim, é importante que as situações de exposição oral frequentem os projetos de estudo e sejam ensinadas desde as séries iniciais, intensificando-se posteriormente (p.39).

É importante destacar que, conforme o próprio autor orienta, as crianças ao chegarem à escola não dominam esse gênero oral, por isso, cabe ao professor acompanhar todas as etapas com vista à progressão do ensino garantindo a progressão das aprendizagens das crianças, ou seja, o domínio progressivo do gênero oral em questão.

Além da exposição oral, como gênero formal público, Bentes (2010) propõe um trabalho sistemático com o gênero debate na sala de aula. Para esta pesquisadora esse gênero formal público está bastante presente nas práticas de linguagem das diferentes mídias (televisiva, radiofônica e digital). As orientações que Bentes propõe para o trabalho com o debate são semelhantes às que Gomes-Santos propõe para o trabalho com a exposição oral, ou seja, a reunião de um acervo de informações sobre o que será debatido, a observação de como o gênero debate é produzido em diferentes mídias e a participação propriamente dita no debate.

Bentes (2010) se apoia no conceito de Dolz et. al. (2004) para o trabalho esse gênero na sala de aula. Para estes autores o trabalho com o debate exige que os alunos explicitem e negociem seus pontos de vista, afirmam ainda:

[...] o debate coloca em jogo capacidades fundamentais, tanto do ponto de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, de construção de identidade) (p. 214).

Os estudos desses pesquisadores evidenciam as potencialidades de um trabalho com o debate em sala de aula. É importante destacar ainda que o trabalho com esse gênero deve partir de situações que sejam significativas para as crianças, ou seja, que dialoguem com a necessidade de discutir e debater sobre temas de relevância social e/ou de interesse dos alunos.

Por fim, refletir sobre o trabalho sistemático com a oralidade e as (possíveis) estratégias escolares, nos faz pensar nas atitudes que são esperadas do professor nesse processo. Bentes (2010) afirma que a postura docente deva ser a de organizador das situações de aprendizagem; aquele que, por meio de um planejamento sistemático seleciona

materiais adequados, com objetivos definidos e promove momentos de reflexão, diálogo entre os alunos e incentivo à expressão individual e respeito ao posicionamento dos demais integrantes da turma.

[...] é de importância vital para que o trabalho com a fala/oralidade surta os efeitos desejados por todos. Também é fundamental que ocorra a mudança de postura do professor, tanto na aula como na condução das atividades didáticas. Se trabalhar com o campo da oralidade pressupõe uma escuta e um olhar apurados, é imperioso que o professor desenvolva: uma atitude menos intervencionista e mais observadora da produção discursiva oral de seus alunos (BENTES, 2010, p. 150).

O professor é um articulador que promove um trabalho reflexivo e relevante para os alunos. O “ ‘oral’, na verdade, pode ser visto e exercitado no interior da sala de aula como uma multiplicidade de práticas complexas, que envolvem conhecimentos e habilidades de várias ordens e são, a um só tempo, semelhantes e conflitantes entre si” (BENTES, 2010, p. 151).

3.5.7 Objetivos para um trabalho com o ‘oral’: onde queremos chegar?

Entre os esforços no sentido de dar enfoque didático à oralidade, Reyzábal (1999) se dedica a descrever objetivos gerais para o ensino e aprendizagem da comunicação oral. Tendo como fonte diferentes propostas curriculares em voga, a autora insiste na importância de uma metodologia pensada e adequada ao ensino da oralidade valorizando as capacidades específicas de comunicação oral que devem ser atingidas pelo educando.

Objetivos que serão apresentados abaixo, segundo Reyzábal (1999) servem mais a título de orientação do que de fato norma. Essa autora considera que os objetivos institucionais devem levar em consideração as características do meio, da unidade de ensino, as características das turmas e dos alunos considerando a amplitude de sua diversidade.

O ensino da oralidade pode considerar alguns objetivos:

- Promover estratégias para que os alunos participem de interações orais em sala de aula. Essa interação deve respeitar os turnos da conversação, a escuta atenta, o respeito ao ponto de vista do outro, o questionamento e a argumentação respeitosa;
- Incentivar os alunos a desenvolverem habilidades de escuta e análise crítica de textos orais em diferentes gêneros, informais ou mais formais. Essa escuta deve ser reflexiva com vistas a identificar os contextos e finalidades em que a fala é usada;
- Orientar os alunos no planejamento de intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história etc. Essas intervenções devem considerar a adequação do discurso oral às diferentes situações de comunicação;

- Auxiliar o aluno a desenvolver sua competência comunicativa a partir do envolvimento conversacional, ou seja, proporcionar estratégias para que os alunos possam produzir textos orais de diferentes gêneros para atender às situações sociais em que estão inseridos (debates, entrevistas, exposição, transmissão de um conhecimento, emissão de uma informação, relato de experiências etc);
- Selecionar propostas que viabilizem o contato dos alunos com os diferentes modos de fala e as diferentes linguagens constitutivas da produção oral. Oportunizar situações em que o aluno reconheça a diversidade linguística, valorize as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero etc;
- Promover situações em que os alunos possam articular a fala a outros recursos como a gestualidade, postura corporal, postura facial. “Isto confere à fala e às práticas orais uma força performática única e de enorme impacto na manutenção e condução das interações sociais.

É importante destacar que, entre os objetivos para o tratamento da oralidade na escola, deve-se pensar na relação dessa modalidade com a modalidade escrita. Ambas não são dicotômicas nem polares. A escola deve relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais orais e escritos. Esse trabalho deve ocorrer de forma reflexiva com vista aos usos reais da língua, conforme Bentes (2010) afirma:

No entanto, acreditamos que o papel da escola, como agência cosmopolita, plural e crítica de letramento é o de incentivar os sujeitos a adquirirem uma percepção cada vez mais própria, consciente e refinada das complexidades envolvidas na produção discursiva oral deles mesmos e de outros em diferentes contextos. Essa atitude consciente e reflexiva pode levar os alunos a modificarem suas práticas orais (p. 137).

Uma prática dessa natureza rompe com a concepção de que a linguagem oral é o lugar do caos, do erro. Uma visão que tenha a linguagem oral como objeto de correção que necessita de constante interferência do professor no sentido de corrigir a transgressão em relação à norma culta é inadequada e não corresponde aos anseios do mundo moderno. Essa concepção está em desacordo com a visão de oralidade como objeto de ensino privilegiado para uma reflexão mais apurada sobre a língua, sobre a variação linguística e sobre os gêneros orais mais formais.

QUARTO CAPÍTULO

4. A ORALIDADE E AS DIRETRIZES OFICIAIS.

Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua (BRASIL, 1997, p. 49).

4.1. CONCEPÇÕES DE ORALIDADE EM DIRETRIZES OFICIAIS

Na trajetória desta pesquisa, percebeu-se a necessidade de buscar orientações para o trabalho com a oralidade, na sala de aula, nas diretrizes oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN). Para esta pesquisa, realizou-se um estudos dos PCN buscando identificar as orientações para os primeiros e segundos ciclos (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), pelo fato de esta pesquisa estar voltada para o estudo da prática de uma professora de 2º ano do Ensino Fundamental de 9 anos. A intenção é identificar a concepção de língua e linguagem presente nesses documentos, e as perspectivas de tratamento da oralidade enquanto habilidade a ser trabalhada pela escola.

4.2 A ORALIDADE E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

O ponto central, percebido nos PCN (BRASIL, 1997), está na dimensão social efetiva do uso da língua, pois defende que é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, constrói e produz conhecimento. Esse documento associa o domínio da língua às possibilidades de participação social e destaca o papel da escola de garantir o acesso dos alunos aos conhecimentos linguísticos necessários para o exercício pleno da cidadania.

Crescitelli e Reis (2011), ao mencionarem os PCN, afirmam que ele se baseia na perspectiva de “uso-reflexão-uso”. O documento prioriza um trabalho voltado para os usos da língua na modalidade oral e escrita. O texto, oral e escrito, é base do ensino da língua e a variação linguística deve ser considerada e trabalhada com objetivos definidos. Esse documento propõe que o contexto de sala de aula deva priorizar a formação de um aluno que “[...] seja um usuário competente da linguagem e capaz de adequá-la em instância pública, dialógica, diversificada e complexa, a qual envolve inúmeras situações do exercício da cidadania sujeitas a avaliações” (p. 32).

Além da dimensão social, o trabalho com a língua também assume um caráter histórico e cultural, uma vez que ela permeia todas as atividades da vida humana ao longo dos anos e veicula os princípios culturais de determinada sociedade, como destacam os PCN:

[...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também o seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1997, p. 24).

Nessas considerações, os PCN (BRASIL,1997) direcionam a reflexão para o trabalho escolar no sentido de discutir que fala cabe à escola ensinar. Esse documento alerta para a importância de se considerar e respeitar as variedades dialetais que se espalham pelo Brasil. Essas variações ocorrem de acordo com o gênero, idade, localização geográfica e fatores sociais e econômicos. A desconsideração dessas variações, alimenta os muitos preconceitos a respeito dos modos de falar das pessoas e desvaloriza as variedades linguísticas de menor prestígio.

Os PCN (BRASIL, 1997) defendem que esses preconceitos refletem dois mitos que a escola precisa reconhecer e abandonar: 1) o de que existe uma única forma certa de falar e, 2) o de que a escrita é o espelho da fala. Esses dois mitos justificam uma série de intervenções equivocadas que a escola assume, no sentido de corrigir a fala “errada” dos alunos, e punir os que escrevem com apoio na oralidade.

Diante desses equívocos no tratamento da fala, os PCN (BRASIL,1997) orientam que a reflexão que a escola deve assumir é outra, ou seja, a questão não está em falar certo ou errado, mas qual é a forma adequada de se colocar, considerando as características do contexto de comunicação. Esse documento orienta ainda que é, também, papel da escola promover a reflexão sobre a forma adequada de falar considerando “a quem”, “como” e “por que” se fala algo, conforme a citação a seguir evidencia:

[...] É saber, portanto, quais as variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (BRASIL, 1997, p. 32).

A discussão levantada anteriormente serve de base para outra dimensão do trabalho com a língua pela escola: a prática de reflexão sobre a Língua que deve ser assumida pelos professores e alunos em sala de aula. Os PCN apontam que essa reflexão sobre a língua pode ser classificada em dois tipos: reflexão epilinguística e reflexão metalinguística.

Enquanto na dimensão epilinguística a “[...] reflexão está voltada para o uso no próprio interior da atividade linguística em que se realiza” (Brasil, 1997, p. 38). Ou seja, a reflexão recai sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto. Neste tipo de

reflexão são cabíveis perguntas do tipo ‘o que se quis dizer?’, ‘como poderia dizer de forma mais clara?’.

Já a reflexão metalinguística está voltada para a categorização e sistematização de elementos linguísticos. Nesse tipo de reflexão o enfoque não está no discurso, mas na língua no sentido de levar o aluno a compreender regularidades, características e regras específicas.

Os PCN (BRASIL, 1997) alertam para alguns equívocos que surgem da prática de reflexão sobre aspectos epilinguísticos e metalinguístico da língua. Por um lado, há uma prática de reflexão metalinguística, que prioriza o trabalho com a gramática, de forma descontextualizada, por meio da exemplificação, memorização e repetição, por outro, uma reflexão epilinguística feita de maneira superficial, sustentada na ideia que as crianças aprendem a falar em casa e já chegam à escola como falantes competentes da língua.

A superação dos equívocos mencionados anteriormente depende de formação do professor e empenho no planejamento das aulas. Os PCN (BRASIL, 1997) sugerem:

[...] levando em consideração a necessidade de análise e reflexão sobre a língua no sentido de imprimir maior qualidade à linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se nas atividades epilinguísticas, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística (p. 39).

Outra dimensão do trabalho com a oralidade, na escola, está relacionada à prática docente. Segundo os PCN (BRASIL, 1997), a criança, ao chegar à escola, já é um usuário da língua em suas interações com a família e amigos, na maioria das vezes em contextos comunicativos informais e coloquiais, ela precisa expandir sua capacidade de expressão oral no sentido ampliar seus conhecimentos quanto aos usos e formas da língua em contextos distintos. A direção do trabalho pedagógico deve estar no sentido de ensinar os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas.

Na linha desse pensamento, os PCN (BRASIL, 1997) definem orientações pedagógicas e metodológicas para o trabalho com a oralidade em sala de aula. Aponta a importância do trabalho em grupo, em que os alunos troquem ideias e planejem pesquisas, dividam tarefas e apresentem resultados; produzam textos orais dos mais variados tipos e comuniquem, de forma oral, os temas estudados, orientações de funcionamento de aparelhos e equipamentos, narrem acontecimentos entre outros.

No processo de aprendizagem, aquilo que, num dado momento, um aluno consegue realizar apenas com ajuda, posteriormente poderá fazê-lo com autonomia. Daí a importância de uma “[...] prática educativa fundamentalmente apoiada na interação grupal, que, apesar de

só se materializar no trabalho em grupo, não significa necessariamente a mesma coisa” (BRASIL, 1997, p. 101).

O fragmento acima leva à reflexão de que a aprendizagem não ocorre apenas pelo mero agrupamento dos alunos, mas na interação grupal que daí resulta. Essa interação acontece em situações planejadas, com objetivos definidos onde os intercâmbios comunicativos acontecem e os alunos realizam juntos determinada atividade.

Ao abordar a importância do planejamento sistemático do trabalho com a oralidade, os PCN (BRASIL, 1997) apontam alguns objetivos que podem nortear o planejamento docente. Os objetivos descritos abaixo foram selecionados, entre vários outros, e extraídos dos PCN (p. 103, 104 e 130) e se referem, especificamente, ao trabalho com a oralidade. Estes objetivos apontam para um trabalho de reflexão sobre aspectos epilinguísticos da língua:

- 1) Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto;
- 2) Utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, planejamento prévio do discurso, coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados;
- 3) Participação em situações de intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas;
- 4) Manifestar experiências, sentimentos, ideias e opiniões de forma clara e ordenada;
- 5) Narrar de fatos considerando a temporalidade e causalidade;
- 6) Narrar de histórias conhecidas, buscando aproximação às características discursivas do texto-fonte;
- 7) Descrever personagens, cenários e objetos;
- 8) Exposição oral com ou sem ajuda do professor;
- 9) Adequar o discurso ao nível de conhecimento prévio de quem ouve;
- 10) Adequar a linguagem às situações comunicativas mais formais que acontecem na escola e fora dela.
- 11) Adquirir maior formalidade no uso da língua e
- 12) Utilizar recursos eletrônicos (gravador e vídeo) para registrar situações de comunicação oral tanto para documentação como para análise.

Após sugerir princípios metodológicos e objetivos para o trabalho com a oralidade, os PCN (BRASIL, 1997) apontam alguns materiais e práticas que podem ser úteis no trabalho com essa modalidade da língua. Esse documento mostra que “o emprego de recursos audiovisuais pode ser de grande utilidade na realização de diversas atividades linguísticas [...]” (p. 93). O gravador em áudio, por exemplo, é um recurso útil nas atividades de revisão de textos orais. Os alunos podem exercitar a reflexão sobre o texto produzido no sentido de revisá-lo e promover melhorias. A gravação em vídeo também traz benefícios semelhantes uma vez que permite revisão da própria produção oral e a observação de elementos presentes na comunicação oral, como a gestualidade, expressões faciais etc.

Outra prática bastante eficiente é a interação dialógica na sala de aula, dos alunos entre si e deles com o professor. Esse diálogo deve permitir a troca de experiências e promover a reflexão sobre a adequação do discurso às diferentes situações sociais do exercício da cidadania. Assim, as estratégias propostas devem dar aos alunos condições para assumirem a fala no seu cotidiano escolar e fora da escola – a busca de emprego, tarefas profissionais, encontro institucionalizados, defesa de direitos e opiniões entre outras.

Enfim, o trabalho com a oralidade, proposto pelos PCN, é voltado para a formação cidadã do aluno. Ele tem o direito de aprender na escola a utilizar a linguagem oral nas diferentes situações comunicativas, principalmente nas apresentações públicas: entrevistas, debates, apresentações teatrais etc. Assim, o trabalho sistemático com a oralidade é fundamental. Uma prática que faça sentido para o aluno, que respeite seu modo de falar e que desenvolva nele a capacidade de ajustar sua fala às diferentes situações comunicativas.

QUINTO CAPÍTULO

5. METODOLOGIA

Os capítulos 2, 3 e 4 foram dedicados à orientação teórica da pesquisa. Esse, porém, apresenta o referencial teórico-metodológico que se pretende utilizar e a trajetória escolhida para alcançar os objetivos propostos para a pesquisa. Trata-se de um estudo orientado pelos princípios da sociolinguística interacional e educacional e reconhece que uma abordagem qualitativa é mais adequada para atender aos objetivos da pesquisa. Serão utilizados os pressupostos da etnografia (etnografia de sala de aula) em um estudo de caso do tipo etnográfico.

5.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso do tipo etnográfico numa abordagem qualitativa e orientada pelas as contribuições da sociolinguística interacional e educacional a partir dos estudos Gumperz (1991,1998), Goffman (1998), Dell Hymes (1972), Bateson (1998) e Lemov (2011) e Bortoni-Ricardo (BORTONI-RICARDO, MACHADO e CASTANHEIRA, 2010, BORTONI-RICARDO, 2004) que subsidiam o estudo da interação face a face que ocorre na sala de aula no processo de ensino-aprendizagem da modalidade oral da língua. Esses estudos foram apresentados no primeiro capítulo dessa pesquisa.

A opção pela pesquisa qualitativa se orienta pelos estudos de Bouer e Gaskell (2011) Bortoni-Ricardo (2008) e González Rey (2005). O estudo de uma realidade escolar será feito orientado pelos princípios da etnografia (microetnografia) de sala de aula conforme Erickson (1988) e Bortoni-Ricardo(2008) apresentam. Acredita-se que essa seja uma forma adequada de se estudar o ambiente de sala de aula. Nesses pressupostos, a pesquisa se caracteriza como um estudo de caso do tipo etnográfico tendo por base os estudos de Erickson (1988), Coulon (1995a), André (1995, 2008) e Bortoni-Ricardo (2008).

5.1.1 A abordagem qualitativa de pesquisa

Os autores que subsidiarão a reflexão sobre a abordagem qualitativa proposta por esta pesquisa (Bouer e Gaskell -2011- Bortoni-Ricardo – 2008- e González Rey - 2005) sustentam o argumento de que uma epistemologia positivista, que estabelece categorias universais na compreensão do sujeito, não dá conta de atender, sozinha, às especificidades dos sujeitos e dos grupos sociais em que estão inseridos.

Conforme Bortoni-Ricardo (2008), o século XX foi marcado por conflitos entre duas vertentes da ciência. Por um lado um paradigma positivista que privilegia a razão analítica e por outro um paradigma interpretativista que preconiza a razão dialética sobre a analítica. Na primeira vertente temos a tradição que se estruturou a partir do positivismo de Augusto Comte no século XIX. A realidade, nessa tradição, é apreendida por meio da observação empírica. Na concretização desse tipo de pesquisa há um distanciamento entre o pesquisador e o que está sendo pesquisado.

De acordo com o paradigma positivista, a realidade é apreendida por meio da observação empírica. As descobertas se dão pela via da indução, que é o processo de chegar a regras e leis gerais pela observação das regularidades (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 14).

A principal diferença entre as duas vertentes apresentadas anteriormente está no fato de a pesquisa quantitativa procurar estabelecer relação de causa e consequência entre um fenômeno antecedente (variável independente) e um fenômeno consequente (variável dependente). Por outro lado, na pesquisa qualitativa o foco está na interpretação dos fenômenos sociais inseridos em um contexto (BORTONI-RICARDO, 2008).

As primeiras críticas ao paradigma positivista surgiram a partir da década de 1920 quando os pensadores que compunham a escola de Frankfurt observaram que um paradigma tradicional e seus pressupostos são limitados para corresponder às expectativas das ciências sociais. Os representantes dessa escola defendem a impossibilidade de a pesquisa negligenciar o contexto sócio-histórico e as mudanças pelas quais a sociedade passa.

O paradigma interpretativista orienta que a interpretação da realidade deva considerar as práticas sociais e os significados vigentes. Utiliza métodos que consideram a interpretação das ações sociais a partir dos significados que as próprias pessoas atribuem a essas ações na vida em sociedade (Erickson 1990 apud Bortoni-Ricardo, 2008).

É nesse ponto em que Mehan (1979 apud COULON1995b) se fundamenta para fazer uma crítica aos métodos tradicionais de pesquisa, pois abordam as estruturas sociais como se fossem “fatos sociais”, ou seja, buscar soluções baseando-se em fatos estatísticos não releva a maneira como esses fatos sociais são produzidos.

Enquanto o paradigma positivista enfatiza uma dicotomia entre sujeito cognocente e o objeto cognoscível no sentido de priorizar o distanciamento do sujeito e da comunidade, Bouer e Bortoni-Ricardo são unânimes em afirmar que a pesquisa qualitativa prioriza o pesquisador (em contato direto com seus colaboradores) como o principal instrumento de investigação. Assim, uma abordagem qualitativa é mais adequada para este tipo de pesquisa, pois possibilita melhor conhecimento da dinâmica escolar, da prática docente e dos alunos

envolvidos no processo educativo, além disso, possibilita o desenvolvimento de uma posição reflexiva, permite interrogar os princípios metodológicos identificando seus limites e possibilidades.

Desse modo o estudo da estrutura escolar, baseado apenas em dados estatísticos é limitado e leva o pesquisador a conclusões equivocadas. Uma análise dessa natureza não considera a maneira como os fatos se constituem e prioriza apenas o produto, não o processo. Na pesquisa qualitativa aplicada à educação, a ênfase deve estar no estudo do processo que caracteriza a produção do conhecimento. Diante disso, “[...] as escolas e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

A pesquisa qualitativa propõe uma legitimação do sujeito pesquisado (González Rey (2005). Essa visão de sujeito ativo é ratificada por Bortoni-Ricardo (2008). Para essa autora não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e da concepção do indivíduo como sendo ativo em seu meio.

Valorizar o sujeito colaborador da pesquisa como protagonista ativo exige mudanças na postura e nos objetivos do pesquisador. Em uma pesquisa qualitativa há um esforço no sentido de tornar-se capaz de ver através dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados. Talvez este seja um forte ponto de conformidade entre os autores citados: a busca por refletir, questionar e compreender a realidade, compreender o sujeito como ativo e constitutivo de sua realidade. (BRYAN 1988 apud BOUER e GASKELL, 2011).

É importante considerar que a compreensão dos acontecimentos sociais exige, por parte do pesquisador, coerência na utilização dos diferentes dados. Em uma pesquisa qualitativa, por exemplo, dados quantitativos podem favorecer a reflexão qualitativa. No pensamento de Bouer e Gaskell (2011) é possível esboçar um diálogo entre a abordagem qualitativa e quantitativa no sentido de desmistificar antagonismos existentes entre ambas. Esse autor discute a possibilidade e as vantagens na aproximação destes métodos.

Bouer e Gaskell (2011) e Bortoni-Ricardo (2008), a respeito da dicotomia entre pesquisa qualitativa e quantitativa, apresentam argumentos da mesma natureza. Para eles a interpretação reducionista de que a pesquisa quantitativa lida com números enquanto a qualitativa lida com a interpretação da realidade reflete uma análise superficial e desconsidera a riqueza que pode haver na integração destes métodos.

As vantagens que se pode encontrar na conjunção das abordagens qualitativas e quantitativa nas pesquisas de sala de aula são notáveis. A utilização de métodos quantitativos

podem fornecer dados importantes que complementam uma análise qualitativa da sistemática dos processos que envolvem escola.

5.1.2 Pressupostos da pesquisa etnográfica

A decisão por realizar uma pesquisa qualitativa, em um estudo da sala de aula, considera a escola como um ambiente que reúne diferentes sujeitos com experiências distintas e que compartilham seus mundos. Assim entre os métodos e práticas disponíveis na pesquisa qualitativa, percebeu-se que os pressupostos da etnografia têm muito a contribuir com a compreensão dos significados que o sujeito (a professora colaboradora e sujeito da pesquisa) atribui à sua prática quanto ao tratamento da oralidade enquanto habilidade. A próxima seção irá apresentar o conceito de Etnografia em um sentido amplo e posteriormente irá ater-se à utilização dos princípios da Etnografia para os estudos da realidade escolar.

5.1.2.1 Princípios da Etnografia

Erickson (1988) e Bortoni-Ricardo (2008) nos recordam a etimologia da palavra etnografia: *ethnoi* provém do grego e significa “os outros” e *graphos*, de mesma origem, significa “escrita” ou “registro”, ou seja, etnografia é o ato escrever sobre os outros. Essa palavra passou a ser utilizada no final do século XIX e início do século XX para nomear a intenção de conhecer e descrever, sob o ponto de vista dos nativos, como viviam os povos, cujas culturas eram desconhecidas.

Para conduzir sua pesquisa, o etnógrafo participa, durante extensos períodos, na vida diária da comunidade que está estudando, observando tudo o que ali acontece; fazendo perguntas e reunindo todas as informações que possam desvelar as características daquela cultura que é o seu foco de estudo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38).

A pesquisa etnográfica preocupa-se com os significados que os sujeitos atribuem às suas práticas. O estudo de Malinowski⁹ descritos em “Argonautas do Pacífico Ocidental” (1922) revela que essa intenção foi fundamental para definir a diferença entre um estudo etnográfico e um relato de viajante. Ele ficou conhecido por tentar descrever as ações a partir do ponto de vista do autor que as realiza. Um exemplo foi a descrição do comportamento de povos exóticos e constatou-se que comportamentos estranhos a uma determinada cultura faziam sentido nos julgamentos que os sujeitos faziam. Os estudos de Malinowski revelaram a intenção central da etnografia: produzir uma descrição válida e analisar o sistema de significados do grupo social que era estudado (ERICKSON, 1988).

⁹ Bronislaw Malinowsky, antropólogo anglo-polonês que desenvolveu uma extensa etnografia para descrever os costumes, crenças e visão de mundo de um povo que morava nas Ilhas Trobiand. Foi um pioneiro na utilização desse método de investigação social (ERICSON 1988).

Erickson (1988, p.81) afirma “O que distinguiu a etnografia de Malinowsky dos relatos destes últimos (relato de viajantes) foi a tentativa, nem sempre bem sucedida, de caracterizar o significado a partir do ponto de vista do autor”. A intenção de Malinowsky foi “[...] construir uma interpretação da percepção que os habitantes das ilhas tinham de seus valores culturais, seus costumes, suas crenças, seus ritos” (BORTONI-RICARDO, 2008. p. 37). Isso significa que nesse tipo de pesquisa há a intenção de conhecer e descrever os modos de vida de um grupo (sua cultura) a partir do ponto de vista dos próprios membros do grupo.

Os estudos de Erickson (1988) mostram que é possível nomear a descrição dos eventos que ocorrem em sala de aula como sendo estudo etnográfico. Para isso é necessário que haja um esforço por descrever tais eventos (os eventos escolares) a partir do ponto de vista dos autores envolvidos neles (professores, alunos, gestores e comunidade escolar em geral). Em outras palavras, a etnografia busca compreender a flexibilidade da ação social e para isso é preciso que o produto das observações (e dos demais instrumentos de geração de dados) considere as interpretações dos significados mantidos pelos autores, ou seja, “suas interpretações do que estava sendo feito” (ERICKSON, 1988, p.57). Além de considerar o que é explícito e observável externamente, deve-se buscar o que está implícito, ou seja, as significações que os sujeitos atribuem às suas ações.

5.1.2.2 A etnografia e o estudo da prática escolar cotidiana

Os estudos etnográficos pressupõem registros coletados em um longo período de tempo. As pesquisas em sala de aula não são necessariamente desenvolvidas em um longo período, porém se utilizam de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica. Bortoni-Ricardo (2008) e André (1995) estão de acordo ao afirmar que a pesquisa que se utiliza dos princípios da etnografia (a observação participante e a gravação como principal instrumento para a geração e análise de dados), se denomina pesquisa de cunho (ou do tipo) etnográfico, ou seja, há uma apropriação dos métodos desenvolvidos na tradição etnográfica.

Quando ouvimos menção a pesquisas etnográficas em sala de aula, por exemplo, devemos entender que se trata de pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e análise dos dados (BORTONI-RICARDO, 2008 p. 38).

Pode-se afirmar, a partir dos estudos de Erickson (1988), Bortoni-Ricardo (2008) e André (1995) que há benefícios desse tipo de pesquisa para o estudo da sala de aula e, no caso desta pesquisa, auxiliará na compreensão das práticas docentes e suas ações no tratamento da oralidade como habilidade a ser ensinada. A pesquisa do tipo etnográfico concebe os fenômenos humanos e sociais em sua complexidade e dinamismo.

Bortoni-Ricardo (2008) e André (1995) apresentam pontos de vistas semelhantes quanto ao objetivo principal da pesquisa do tipo etnográfico:

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, aprendendo as forças que impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são constituídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Bortoni-Ricardo ratifica a necessidade de inserção do pesquisador no ambiente pesquisado no sentido de descobrir os “segredos” escondidos na sala de aula ao afirmar:

O objetivo da pesquisa etnográfica de sala de aula, como sabemos é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” na rotina dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os autores que deles participam (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 72).

Utilizar as técnicas de observação participante, gravação em áudio e vídeo, entrevistas e análise documental para entender melhor os eventos de sala de aula quanto ao ensino da oralidade é fundamental para a compreensão dos processos que ocorrem nesse ambiente e compreender o espaço que o trabalho com a oralidade tem diante dos outros eixos estruturantes da língua (leitura, produção de textos escritos e análise linguística).

5.1.2.3 O estudo de caso do tipo etnográfico

Realizar esta pesquisa exigiu a inserção do pesquisador no cotidiano da sala de aula. Entende-se que, no caso desta pesquisa, um estudo de caso etnográfico é a forma de pesquisa mais adequada para conhecer a prática de uma professora de escola pública situada numa cidade satélite próxima à Brasília. A intenção dessa estratégia é analisar a forma como a professora trabalha o ensino da modalidade oral da língua.

A razão para a escolha do estudo de caso etnográfico é simples: ele permite entender um caso em particular levando em conta seu contexto e complexidade. Acredita-se que a escolha de um caso para estudo (singularidade) representa por si só um caso digno de ser estudado e é representativo de muitos outros casos (ANDRÉ, 2008).

Outra vantagem do estudo de caso etnográfico, para o tipo de pesquisa que se pretende fazer, está no fato de possibilitar retratar situações do cotidiano escolar sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural. Um estudo dessa natureza também permite

uma visão heurística (clareia a visão sobre um fenômeno estudado, permite maior compreensão ou uma redefinição de uma realidade estudada) (BORTINI-RICARDO, 2008).

Uma qualidade usualmente atribuída ao estudo de caso é o seu potencial de contribuição aos problemas da prática educacional. Conforme André (2008), esse tipo de estudo foca “[...] uma instância em particular e iluminando suas múltiplas dimensões assim como seu movimento natural, os estudos de caso podem fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e para decisões políticas” (p. 35 e 36).

O estudo de caso do tipo etnográfico, conforme André (2008), deve atender ao princípio básico da etnografia que é a ¹⁰*relativização* e para isso é preciso que o pesquisador assuma uma postura de estranhamento e a observação participante. O observador deve assumir posição neutra “[...] realizar uma dupla tarefa: transformar o familiar no exótico e o exótico no familiar” (p. 26).

É importante salientar que um estudo dessa natureza deve ser conduzido dentro de limites localizados no tempo e no espaço (BASSEY 2003, p. 58 apud ANDRÉ 2008 p. 30). Assim, a etapa de pesquisa de campo teve a duração de 6 meses e elegeu, como *lócus*, uma escola urbana da rede pública do DF. O segundo critério abordado pelo autor é que o estudo deva tratar de aspectos interessantes de uma atividade educacional, neste caso, elegeu-se o ensino da modalidade oral da língua. O terceiro aspecto se refere à ética de respeito às pessoas e deve servir para subsidiar decisões de gestores políticos.

Os dados coletados nesse tipo de pesquisa devem ser suficientes para explorar aspectos significativos do caso, devem embasar interpretações plausíveis; permitir a descrição de uma realidade que tenha valor; estar relacionada à literatura e aos estudos já realizados; ser divulgada para que posteriormente seja ratificada ou contestada por outros pesquisadores (Cf. ANDRÉ, 2008).

O pesquisador, no estudo de caso de cunho etnográfico, é visto como principal instrumento de coleta e análise de dados, “os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Por isso, precisa assumir algumas posturas que são essenciais para o sucesso da pesquisa: *tolerância à ambiguidade* (convívio com a dúvida e incertezas que são decorrentes do processo de pesquisa); *flexibilidade* (quanto aos métodos de coletas de dados, locais, sujeitos, tempo de observação e recursos) e *sensibilidade* (estar

¹⁰ A relativização requer o deslocamento do foco para o universo do investigado. Isso requer o estranhamento, ou seja, um distanciamento da situação investigada para tentar apreender os modos de pensar, agir, os valores, as crenças, os costumes, as práticas e produções culturais dos sujeitos e grupos estudados (André 2008 p. 26).

atento às variáveis relacionadas ao ambiente físico, às pessoas, aos comportamentos e ao contexto). A sensibilidade do pesquisador também o auxilia na análise dos dados que requer intuição, percepção e emoção para explorar os dados que vão sendo colhidos (ANDRÉ, 2008).

5.2 PROCEDIMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS

Considerando os objetivos da pesquisa, os procedimentos e instrumentos de geração de dados foram selecionados para o desenvolvimento de um estudo de caso do tipo etnográfico nos moldes apresentados por André (1995 e 2008), Coulon (1995a) e Bortoni-Ricardo (2008).

Com o objetivo de conhecer as práticas que uma professora utiliza para desenvolver a oralidade dos alunos, utilizaram-se os seguintes instrumentos: observação participante, gravação de áudio e vídeo, entrevistas semiestruturadas, diário de campo, questionários e análise documental (reflexão sobre o diário de classe da professora e planos de aula).

O ponto de partida para pesquisar o cotidiano escolar é o seguinte questionamento: “o que está acontecendo aqui e agora?” (Cf. RIBEIRO e GARCÊZ, 1998). Para responder a esse questionamento, buscou-se nos pressupostos da etnografia a prática da observação participante. Erickson (1988) menciona que o pesquisador deve questionar-se constantemente sobre os fatos, ou seja, estranhar o que lhe é familiar. “A pergunta contínua que se pode fazer no campo é esta: Por que isto é (ato, pessoa, *status*, conceito) da maneira que é e não diferente?” (p. 96). Essa indagação pressupõe que o etnógrafo adote uma posição reflexiva de questionamento do óbvio, do usual, do comum.

André (2008) afirma que a observação participante e as entrevistas aprofundadas são meios eficientes e ferramentas para que o pesquisador se aproxime da realidade a ser estudada e levante dados consistentes para serem analisados posteriormente.

Existem critérios para que essa estratégia atenda aos princípios do estudo de caso do tipo etnográfico. A observação é participante quando o pesquisador assume certa interação com os sujeitos pesquisados exercendo influência e sendo por eles influenciado. Isso implica um esforço constante do pesquisador para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos. Deve haver um esforço deliberado para se colocar no lugar do outro, e tentar ver e sentir, segundo a ótica, as categorias de pensamento e a lógica do outro.

De acordo com Coulon (1995a) e André (1995) a descrição do modo como os membros organizam a vida social em comum é fundamental. A análise das condições concretas em que o processo educacional se desenrola cotidianamente é, com efeito, indispensável para que se compreenda a influência da escola sobre a vida futura dos indivíduos (COULON, 1995a, p. 108). Nesse sentido, a prática de observação, quando dirigida à sala de aula precisa levar em consideração, por um lado, o histórico de vida de cada indivíduo (os alunos) que participa focando o olhar sobre sua situação concreta, processos cognitivos, procedência econômica, linguagem, e por outro lado deve considerar a situação concreta do professor, as condições de vida e de trabalho, expectativas, valores, concepções e por outro a sua relação com o ambiente de trabalho (forças institucionais, estrutura administrativa, organização do trabalho pedagógico, entre outras questões).

A observação participante se completa com a utilização de outro instrumento: a gravação em áudio e vídeo. Gravar os eventos é uma estratégia de coleta de dados eficiente tendo em vista que o pesquisador, em sua limitação humana, é incapaz de registrar e lembrar todos os eventos ocorridos durante as atividades em sala de aula.

A gravação em áudio e vídeo é um recurso fundamental na pesquisa etnográfica, pois permite que o pesquisador possa rever várias vezes o mesmo fato e “[...] entender os eventos cujas estruturas são muito complexas para serem compreendidas todas de uma só vez” (ERICKSON, 1988, p. 60). Rever as gravações permite melhor compreensão e análise sobre acontecimentos que não foram registrados ou notados durante a observação.

O movimento de análise e reanálise que esse recurso proporciona permite que o evento possa ser considerado como um todo e também constituído por partes menores. É importante destacar que esse recurso é útil, porém é condicionado à interpretação que o pesquisador atribui aos eventos e à interpretação que o sujeito-colaborador atribui a eles.

Outro instrumento de coleta de dados que favorece o estudo de caso do tipo etnográfico é a entrevista (entrevista semiestruturada). As entrevistas surgem como forma de aprofundar elementos percebidos na observação com vistas a esclarecer aspectos cuja observação não tenha sido suficiente para captar. “A observação participante e as entrevistas são, assim, os meios mais eficazes para que o pesquisador aproxime-se dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado” (ANDRÉ, 1995 p. 45). No caso desta pesquisa, a entrevista semiestruturada auxiliou na compreensão dos significados que a professora colaboradora da pesquisa atribui à sua prática.

O diário de campo (notas de campo) foi outra ferramenta muito importante no processo de geração dos dados. Acredita-se que esse instrumento seja útil para recolher informações,

descrever ações desenvolvidas em sala de aula; os recursos utilizados durante as aulas; as reações e interações dos alunos com as atividades propostas bem como outras observações e inferências feitas pelo pesquisador.

O pesquisador registra, em seu diário de campo, “[...] descrição de pessoas, eventos e situações interessantes, opiniões e falas de diferentes sujeitos, tempo de duração de atividades e representações gráficas de ambientes” (ANDRÉ, 2008 p. 27).

É importante destacar que a concepção do pesquisador, no que se refere à utilização do diário de campo, dialoga com o que André (2008) aponta como critério para a descrição dos fatos. A preocupação é com o significado que os envolvidos (professores, alunos e pesquisador) atribuem às suas ações e à realidade que os cercam. Sendo assim, não apenas a fala dos sujeitos será registrada, como também as ações e reações durante o processo ensino-aprendizagem com foco na modalidade oral da língua.

A análise documental de diários de classe e planos de aula da professora colaboradora da pesquisa foi feita com o objetivo de comparar o tempo destinado ao trabalho sistemático com a oralidade em relação a outros eixos estruturantes da língua, ou seja, a forma como o professor distribui, em sua rotina escolar (no plano de aula e no registro no diário de classe), o trabalho com a oralidade, leitura, produção de textos escritos e análise linguística.

O questionário foi um instrumento utilizado para verificar se a professora, colaboradora da pesquisa, encontra apoio em sua formação para lidar com a oralidade enquanto habilidade a ser ensinada na escola.

O processo é o ponto central desta pesquisa e não o produto final, os resultados. Há a clara intenção por caracterizar o fenômeno a ser estudado, por esse motivo o tipo de pesquisa, os métodos e instrumentos foram selecionados para estudar o momento em que o fenômeno acontece e como se dá sua evolução.

5.3. PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

O estudo de caso do tipo etnográfico sobre o ensino da modalidade oral da língua pressupõe a reunião de registros de diferentes naturezas. Esses registros, apresentados anteriormente, foram selecionados em função do objetivo deste estudo. A etapa de coleta de dados para esta pesquisa iniciou-se em maio de 2013 e terminou em outubro do mesmo ano. Nessa etapa o pesquisador acompanhou uma professora que atua no 2º ano do Ensino Fundamental de 9 anos. Foi possível acompanhá-la em momentos de planejamento e

realização das aulas com os alunos, conforme será apresentado no sexto capítulo desta pesquisa.

A análise dos dados foi feita por meio da triangulação de dados. “A triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61). Os dados coletados (as fontes documentais) foram convertidas em dados por meio de um trabalho de indução analítica.

Os registros gerados a partir das entrevistas semiestruturadas (comentários de entrevistas), diário de campo (notas de campo), análise documental (documentos locais), gravações em áudio e vídeo (gravação eletrônica) e questionário foram correlacionados com as asserções levantadas na pesquisa conforme propõe Erickson (1990) apud Bortoni-Ricardo (2008).

Ao utilizar a triangulação, pretendeu-se converter esses registros em dados por meio de um trabalho de indução analítica, ou seja, a relação entre os dados gerados (considerando vários instrumentos de geração de dados utilizados na pesquisa) e a teoria e vice-versa. Conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 62), a triangulação “[...] é o meio pelo qual o pesquisador vai estabelecendo elos entre seus registros e asserções”. Diante dessas afirmações e dos estudos propostos por Erickson, segue abaixo um diagrama contendo os dados que o pesquisador pretende recorrer para confirmar, ou não, as asserções. (PEREIRA, 2008; BORTONI-RICARDO, 2008).

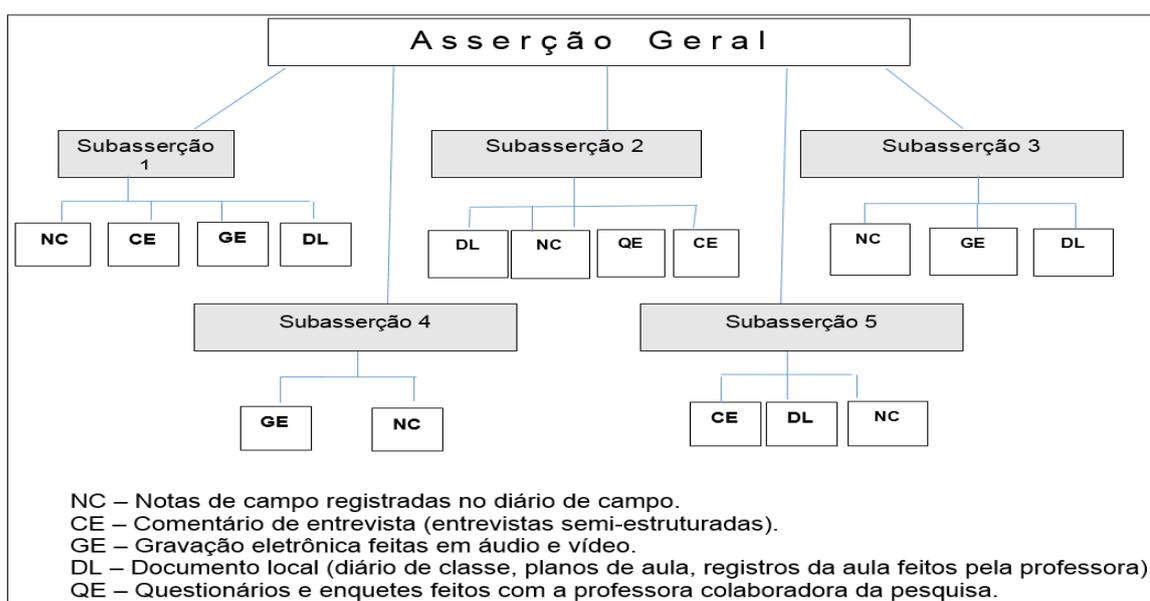


Figura 4. Diagrama - Triangulação dos dados.

Fonte: Elaboração própria com base nos estudos de Erickson (1990 apud BORTONI-RICARDO, 2008, p. 63).

5.4. DEFININDO O UNIVERSO DA PESQUISA: A ESCOLA, *LÓCUS* DA PESQUISA

No contexto da pesquisa qualitativa, os critérios para a escolha do local e dos sujeitos da pesquisa devem estar de acordo com os objetivos do estudo. Assim sendo, a escola e os sujeitos da pesquisa foram escolhidos em função desses critérios e da disponibilidade da escola, professores e alunos da instituição.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da Secretaria de estado de Educação do Distrito Federal. A escola pertence à Coordenação Regional de Ensino de Samambaia (CRESam) e atende a aproximadamente 800 alunos matriculados do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Entre os esforços no sentido de conhecer a escola, *lócus* da pesquisa, percebeu-se a necessidade de descrevê-la sob o ponto de vista dos próprios envolvidos no trabalho escolar. Nesse sentido, o pesquisador buscou no Projeto Político Pedagógico (doravante P.P.P) da escola os princípios norteadores do trabalho docente; a história e a estrutura da instituição de ensino; a comunidade onde a escola está situada bem como as diretrizes do trabalho pedagógico.

5.4.1. Identificação da Escola

A escola, escolhida para ser o *lócus* da pesquisa, está situada na zona urbana da cidade satélite de Brasília chamada Samambaia. Esta cidade foi fundada em 1989. À época da pesquisa, ocupava uma extensão de aproximadamente 26,02 km² de área urbana e 76,90 km² de área rural e tinha aproximadamente 200 mil habitantes. A população que compõe a cidade se caracteriza por pessoas que migraram de outras cidades de Brasília e do país. A escola selecionada é uma escola pública, localizada na zona urbana e faz parte da Regional de Ensino de Samambaia.

A equipe de direção (gestão) da escola é composta por quatro pessoas: diretora, vice-diretora, supervisor administrativo e chefe de secretaria. Conta também com uma equipe de coordenadores composta por quatro professores. Há uma orientadora educacional, duas pedagogas na sala de recursos e uma psicóloga.

O atendimento aos alunos é feito em dois turnos: matutino e vespertino. Há 01 professor por turma que trabalha 25 horas semanais, em sala de aula com os alunos (5 horas de aula por dia), e 15 horas dedicadas à coordenação/planejamento das aulas no turno

contrário. A escola adota o sistema de ciclos, sendo que os alunos do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental de 9 anos estão inseridos no BIA (Bloco Inicial de Alfabetização).

A escola oferta, 18 turmas do Bloco Inicial de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de 9 anos), 5 turmas de 4º ano e 6 turmas de 5º ano. Além da oferta de turmas, a escola também oferece um serviço de apoio especializado, por meio da sala de Recursos e Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), destinados ao atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, visto que a escola é inclusiva e atendia, no ano da pesquisa, um total de 10 alunos com necessidades educativas especiais.

É importante destacar que o Projeto Político e Pedagógico da escola, doravante P.P.P, descreve claramente a missão que a ela assumiu diante da comunidade escolar que é oferecer ensino público de qualidade, com participação efetiva da família e da comunidade. Prioriza o desenvolvimento integral do educando nas dimensões afetiva, cognitiva, social e motora. Além disso, preconiza o aprimoramento do educando, como pessoa humana, com vistas a desenvolver nele a ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico e reflexivo. “Assim, a missão que a Instituição educacional busca, trabalhando todos esses aspectos, é o desenvolvimento da cidadania e de aprendizagens significativas por meio da parceria escola/família” (P.P.P, 2011, p. 7).

5.4.2. Diagnóstico socioeconômico e cultural da comunidade atendida

Inicialmente é importante considerar que, ao fazer um diagnóstico socioeconômico da comunidade atendida, buscou-se relatar a visão que os sujeitos da pesquisa construíram de sua própria realidade e, por isso, recorreu-se ao Projeto Político Pedagógico da escola para a apresentação dessa realidade. O P.P.P considera imprescindível o conhecimento das necessidades sociais, econômicas, culturais, psicológicas e de saúde que influenciam no desenvolvimento dos alunos, “[...] nos processos de aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares em diferentes momentos do desenvolvimento cognitivo, das experiências institucionais e do universo cultural e social em que seus alunos se inserem” (P.P.P, 2011, p. 10).

O documento analisado descreve a comunidade atendida como sendo heterogênea, ou seja, por um lado há famílias com renda familiar em torno de um salário mínimo. Há famílias que dependem de programas assistenciais do governo. Há, também, pais desempregados ou que se envolvem em atividades informais. Em função da falta de tempo, falta de conhecimento escolar ou mesmo interesse, alguns pais costumam transferir para a escola toda a responsabilidade da educação de seus filhos. Em função disso “[...] alguns alunos apresentam

comportamento inadequado em atividades desenvolvidas durante o ano, entre eles agressividade, não realização de atividades de sala ou de casa, desatenção, desinteresse, preconceitos [...]” (P.P.P, 2011, p. 10).

Por outro lado, há também uma parcela de alunos que está inserida em contextos familiares mais estruturadas e com renda para morar em casa própria e usufruir de alguns bens de consumo como veículo próprio, lazer, plano de saúde entre outros. São famílias com melhores condições econômicas. Os pais trabalham em empregos formais, têm acesso aos meios de comunicação como TV a cabo, rádio, internet, jornais, revistas, livros, entre outros, acompanham diariamente o desempenho escolar dos filhos e contribuem tanto na educação como no acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola. (P.P.P, 2011).

5.4.3 Estrutura pedagógica da escola e atendimento dos alunos em 2013

A Escola atende os alunos em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; oferece um Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) e dispõe de uma sala de Recursos, que atende alunos portadores de necessidades educativas especiais que estão inclusos em classes regulares, pelo fato da escola ser inclusiva.

À época da pesquisa a escola contava com 73 servidores, sendo 36 professores que atuam em regência, 4 coordenadores, 4 membros da direção da escola, 1 orientadora educacional, 3 profissionais na sala de recursos e serviço especializado de apoio à aprendizagem, 3 monitores, 3 professores (readaptados) em sala de leitura, 2 auxiliares de secretaria, 2 porteiras, 5 vigias, 4 merendeiras e 6 pessoas que atuam em serviços gerais de limpeza e manutenção.

O atendimento de aproximadamente 800 alunos é feito em dois turnos (matutino de 7h30 às 12h30 e vespertino 13h às 18h), em 14 salas, que distribuídas em três blocos. As turmas de 1º e 2º ano têm em média 28 alunos. As turmas de 3º ano têm, em média, 32 alunos enquanto as de 4º e 5º anos uma média de 33 alunos.

5.5 SUJEITOS PARTICIPANTES: PERFIL DA PROFESSORA COLABORADORA DA PESQUISA.

Antes de apresentar a colaboradora da pesquisa, serão apresentados os critérios do pesquisador para a escolha desse sujeito-colaborador do estudo. Foram utilizados quatro

critérios para a escolha desse sujeito a saber: 1) buscou-se uma professora efetiva do quadro de professores da escola, que estivesse nela há pelo menos três anos. 2) Levando em consideração que um dos objetivos da pesquisa se atém à formação inicial do professor, buscou-se uma professora cuja formação inicial tenha ocorrido na última década. 3) O terceiro critério foi quanto ao comprometimento, assiduidade, responsabilidade, domínio de turma e de conteúdo, envolvimento nas questões pedagógicas de planejamento e no trabalho pautado na proposta pedagógica da escola. 4) O quarto critério, considerando também os objetivos da pesquisa, procurou-se uma professora que estivesse atuando do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e que desenvolvesse um trabalho efetivo com o desenvolvimento da oralidade dos alunos.

A professora, convidada para ser colaboradora da pesquisa, atua em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de 9 anos. Essa turma chamou a atenção do pesquisado por ser uma série em que trabalho com a oralidade já está mais consolidado, pois se pressupõe que o aluno vem participando de atividades deste tipo desde a educação infantil. Levando em conta esses critérios é que foi selecionada, dentre outros profissionais que se encaixam no perfil, a professora que será apresentada adiante.

À época da pesquisa, a professora tinha 34 anos, era casada, tinha 2 filhos de 6 e 4 anos de idade e residia em Samambaia, cidade-satélite do DF. Formada em uma universidade localizada em Brasília, no curso de Pedagogia com habilitação em administração escolar e Educação Infantil. Iniciou a graduação em 2003 e concluiu em 2006. Ela fez especialização (*lato sensu*) em psicopedagogia e orientação educacional.

A colaboradora da pesquisa trabalha como professora há 16 anos. Ela trabalha na Escola Classe de Samambaia (*lócus* da pesquisa) há 10 anos. Nessa escola atuou como professora regente nas séries atendidas pela escola, ou seja, do 1º ao 5º ano. Em se tratando, especificamente ao trabalho com alfabetização, a professora tem uma experiência de 8 anos de trabalho no 2º ano do Bloco Inicial de Alfabetização.

No ano em que esta pesquisa começou a ser desenvolvida, a turma de 2º ano onde a professora atuava tinha com 18 alunos, sendo 10 meninos e 8 meninas. É importante esclarecer que essa turma apresenta um número reduzido de alunos, em relação às demais turmas da escola, pois tem, incluso nela, um aluno com necessidades educativas especiais.

SEXTO CAPÍTULO

2. O ORAL TAMBÉM SE ENSINA EM SALA DE AULA, ANÁLISES

Neste capítulo pretende-se apresentar o resultado da análise qualitativa dos dados considerando que a sala de aula, conforme Bortoni-Ricardo (2008), se constitui em lugar privilegiado para a condução de pesquisas qualitativas. A intenção é tratar o conhecimento numa perspectiva interpretativista considerando não só o ponto de vista do pesquisador mas também algo que é uma premissa da etnografia: os significados que os sujeitos atribuem à suas práticas. Assim, essa análise agrega informações provenientes de diferentes fontes: gravação em áudio e vídeo, diário de campo, questionários, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos.

O foco desse capítulo é apresentar as análises tendo como fio condutor a questão de pesquisa apresentada no primeiro capítulo desse estudo, a saber: qual é o tratamento que a escola vem dando ao ensino da modalidade oral para que ela tenha a mesma importância que os demais eixos estruturantes da língua (leitura, produção de textos escritos e análise linguística)? Quais os desdobramentos dessa discussão na sala de aula?

Com a intenção de melhor constituir esse capítulo, as análises foram organizadas considerando, primeiramente as questões de pesquisa e os objetivos específicos traçados para este estudo e ao final da análise alcançar o objetivo geral proposto: analisar os recursos metodológicos e as práticas pedagógicas utilizados por uma professora no sentido de identificar como a oralidade, enquanto habilidade escolar, vem sendo abordada no planejamento e na condução das aulas.

Para dar conta dessa proposta, esse capítulo está organizado em cinco seções que representam cinco categorias que foram identificadas no momento da interpretação dos dados coletados, a saber: Categoria 1- Reflexões sobre o tempo e o espaço do ensino da oralidade na sala de aula; Categoria 2- Estratégias, gêneros orais trabalhados e recursos metodológicos utilizados na sala de aula; Categoria 3 - O oral também se ensina em sala de aula, como?; Categoria 4 - O sucesso na interação favorece a aprendizagem e Categoria 5 - Um olhar sobre a formação dos professores, o ensino da oralidade e as orientações curriculares.

6.1 CATEGORIA 1 – REFLEXÕES SOBRE O TEMPO E O ESPAÇO DO ENSINO DA ORALIDADE NA SALA DE AULA.

A partir do objetivo específico de comparar o tempo destinado ao trabalho planejado com a oralidade em relação a outros eixos estruturantes da língua, que fora apresentado no primeiro capítulo desta pesquisa, buscou-se, nos dados coletados, elementos que permitissem uma análise criteriosa com vista ao alcance desse objetivo. Serviram como fontes para essa análise a entrevista semiestruturada feita com a professora, a análise do diário de classe da professora regente da turma, a análise dos planos de aula da professora resumidos em um quadro de rotina quinzenal, o diário de campo do pesquisador e a gravação em áudio e vídeo.

Em um estágio inicial, procurou-se analisar o diário de classe da professora refletindo sobre as estratégias registradas nesse documento e que estavam voltadas para o ensino da língua materna. A intenção dessa análise inicial foi identificar como os diferentes eixos estruturantes da língua estavam representados e com que frequência a professora trabalhava cada eixo.

Em seguida, realizou-se uma análise do planejamento da professora reunidos em um quadro de rotina quinzenal. Tanto na análise desse quadro quanto na análise do diário de classe houve um momento destinado à reflexão conjunta entre pesquisador e a professora (colaboradora da pesquisa¹¹) com vista a compreender melhor a intenção da professora ao fazer os registros referentes à aula. Em ambas as etapas foi averiguada a frequência com que os eixos estruturantes da língua apareciam no planejamento da professora e que tipo de intervenções foram propostas para desenvolver a oralidade dos alunos.

Os dados referentes aos documentos analisados foram acrescidos pelas anotações feitas no diário de campo do pesquisador, que reúne as impressões e fatos observados durante as aulas e durante o contato com a escola. Além disso foram consideradas informações prestadas durante a entrevista e a gravação em áudio e vídeo.

As duas seções seguintes apresentam o resultado das análises feitas e algumas conclusões que elas permitiram ao pesquisador chegar.

¹¹ Nesse capítulo, todas as vezes que a professora for mencionada, entenda-se que se trata da professora colaboradora da pesquisa que foi apresentada na seção 5.5. do quinto capítulo dessa pesquisa.

6.1.1. Reflexão e análise sobre o diário de classe da professora

O diário de classe constitui-se em um documento escolar que, entre outras funções, reúne informações sobre os procedimentos, estratégias e intervenções propostas pelo professor durante o cotidiano em sala de aula. Trata-se de um “[...] documento de escrituração escolar coletivo, no qual devem ser registradas, sistematicamente, as atividades desenvolvidas com a turma, o resultado do desempenho e a frequência dos alunos (GDF, 2010, p. 61). Nele o professor deve registrar a efetivação do currículo e as estratégias utilizadas para o trabalho com os conteúdos escolares.

Tendo em vista essa função do diário de classe, percebeu-se que ele seria uma valiosa fonte de informações para identificar a organização do tempo escolar e a adesão a uma proposta de trabalho com a oralidade. Acredita-se que recorrer ao diário de classe, como fonte de pesquisa e análise, foi uma estratégia útil que permitiu a reflexão sobre o espaço do ensino da oralidade e como ele “concorre” no espaço/tempo escolar com outros eixos estruturantes da língua (leitura, produção de textos escritos e análise linguística).

Nessa etapa de pesquisa foi solicitado à professora o acesso ao seu diário de classe, especificamente ao campo *procedimentos do professor*. A partir daí o pesquisador listou todas as intervenções registradas no diário de classe durante o 1º semestre do ano letivo de 2013 e que estavam relacionadas diretamente com o ensino da língua materna.

Para atender à dimensão da reflexividade proposta pela pesquisa etnográfica, o pesquisador se reuniu com a professora regente da turma para conversar sobre as estratégias utilizadas e, principalmente, compreender a intenção da professora ao registrar cada estratégia descrita no diário de classe. Essa foi uma etapa bastante intensa pois exigiu de ambos muita reflexão, diálogo e negociação para que as conclusões tiradas pudessem refletir da maneira mais adequada as intenções da professora.

Dessa reflexão entre pesquisador e colaboradora da pesquisa e a partir das intervenções registradas no diário de classe, constatou-se que a professora, no 1º semestre de 2013, registrou em seu diário de classe 493 estratégias relacionadas ao ensino da língua materna. Tais estratégias reúnem intervenções voltadas para os seguintes eixos estruturantes da língua: Leitura, produção de texto, análise linguística e oralidade.

Com vista a dar maior visibilidade à essa distribuição das estratégias utilizadas por eixos de ensino, os procedimentos de ensino descritos no diário de classe foram transcritos em uma tabela do *Excel*, versão 2010. Após listar os conteúdos na tabela, houve uma reunião entre pesquisador e colaboradora de pesquisa com o objetivo de fazer uma reflexão para

captar da professora qual intenção ela tinha ao trabalhar cada estratégia. A partir desse relato o pesquisador foi organizando as estratégias por eixo e, a cada estratégia voltada para o ensino da oralidade, fora solicitado à professora que detalhasse qual era o objetivo, estratégia e gêneros orais que ela priorizava.

O gráfico a seguir foi elaborado a partir das informações contidas no diário de classe, ou seja, as estratégias utilizadas pela professora colaboradora para o trabalho com a língua materna.

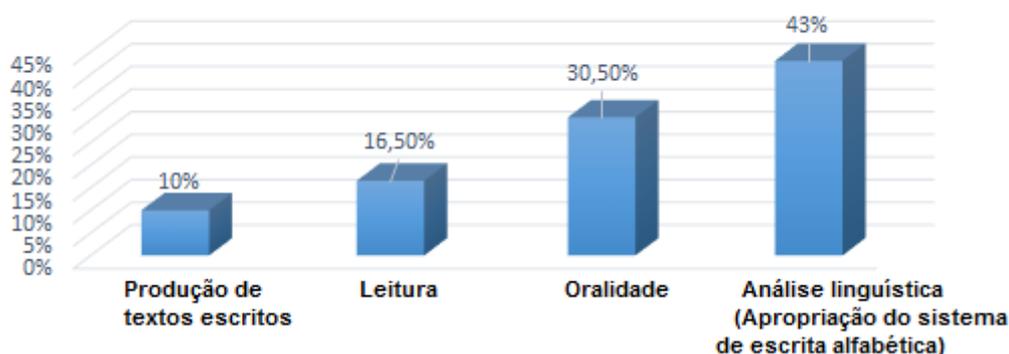


Figura 5 – Gráfico das estratégias direcionadas para cada eixo estruturante da língua elaborado a partir da análise do diário de classe da professora colaboradora da pesquisa.
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O gráfico acima nos apresenta dados importantes para o início de uma reflexão sobre a distribuição dos eixos de ensino presentes no diário de classe da professora. Nota-se que, a produção de textos escritos é o eixo que aparece com menos frequência e estratégias direcionada para tal fim (10%, equivalente a 49 estratégias desenvolvidas em sala de aula). Em seguida, com 16,5% das ocorrências (equivalente a 81 estratégias) observamos leitura. Pode-se inferir ainda que o maior investimento foi em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética (43%, equivalente a 213 estratégias direcionadas para esse eixo).

Em relação ao ensino da oralidade, foi possível constatar que 30,5% das estratégias estavam voltadas para o desenvolvimento da oralidade dos alunos. Em uma análise inicial esse parece ser um dado bastante otimista, tendo em vista que o aparecimento desse eixo estruturante da língua, com essa frequência no diário de classe, revela intenção em trazer para a sala de aula estratégias que rompam com a cultura do silêncio.

A partir dessa constatação surgiu, por parte do pesquisador, a necessidade de identificar quais eram as intervenções voltadas para o ensino da oralidade, ou seja, dentre as 37,5% das estratégias descritas no diário de classe (equivalente a 150 estratégias desenvolvidas em sala de aula), que estavam voltadas para o desenvolvimento da oralidade

dos alunos, que tipos de estratégias (ou gêneros orais) foram privilegiadas? Que tipo de intervenções foram oferecidas aos alunos? A tabela a seguir apresenta o tipo de estratégias utilizadas que compuseram as intervenções voltadas para o desenvolvimento da oralidade identificadas no diário de classe da professora:

Tabela 1 – Estratégias voltadas para o desenvolvimento da oralidade dos alunos elaborada a partir da análise do diário de classe da professora colaboradora da pesquisa.

| ESTRATÉGIAS VOLTADAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE DOS ALUNOS. | N | % |
|--|--|------------|
| | QUANTIDADE DE ESTRATÉGIAS REGISTRADAS NO DIÁRIO DE CLASSE | PERCENTUAL |
| RODA DE CONVERSA | 93 | 65 |
| PARTICIPAÇÃO ORAL | 28 | 18,5 |
| CONVERSA INFORMAL | 14 | 9 |
| DEBATE | 8 | 5 |
| DRAMATIZAÇÃO | 6 | 4 |
| EXPOSIÇÃO ORAL | 1 | 0,5 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A partir da leitura da tabela 1 é possível observar que a professora utilizou a roda de conversa como principal estratégia para desenvolver a oralidade dos alunos. A roda de conversa consiste em um momento introdutório da aula em que os alunos se sentam em círculo, em volta da professora, para uma conversa sobre o dia anterior; sobre a leitura de um livro; um evento ocorrido na escola ou para socializar o planejamento do dia. Os fragmentos abaixo foram retirados do diário de classe da professora e descrevem as intervenções propostas na roda de conversa como estratégia de ensino:

Rodinha com conversa informal sobre o dia anterior.

Rodinha, conversa informal sobre como será o fim de semana.

Rodinha, conversa informal sobre a Páscoa.

Rodinha, conversa informal sobre o mundo em que vivemos, as pessoas e o nosso corpo.

Rodinha de conversa sobre a atividade cultural - Ida ao cinema para assistir os CROODS.

Conversa informal sobre a leitura para deleite do livro O melhor amigo do homem.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Algo bastante evidente nas estratégias adotadas durante a roda de conversa é que há um rompimento da cultura do silêncio que há muito tempo vigorou na escola. Dar voz ao aluno reservando um espaço da aula para que ele converse com o professor e com os demais

membros do grupo constitui-se em uma forma de valorização do que o aluno tem para falar e compartilhar com o grupo. Não obstante essa constatação, há o predomínio da conversa informal e, por ser informal, infere-se que há um mínimo de planejamento sistemático para esse evento.

O fragmento a seguir foi extraído da entrevista semiestruturada realizada com a professora. Ao questioná-la sobre qual foi seu objetivo, quando propõe rodas de conversas, ela respondeu o seguinte:

A roda de conversa é um momento em que o aluno tem para expor o que sente, o que viveu alguma experiência em família. O aluno tem vontade de compartilhar experiências que teve que foram muito importantes. É imprescindível falar sobre o que os inquieta para que a mente possa estar aberta para aprender outras coisas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O discurso da professora evidencia uma visão de trabalho com a roda de conversa bastante próxima da que Paulo Freire (2008) propunha. Dar voz ao educando, criar um clima favorável ao diálogo e à interação entre os membros do grupo. Nota-se que a professora assume uma atitude de escuta respeitosa dos estudantes.

O segundo lugar entre as estratégias utilizadas pela professora, que foram registradas no diário de classe, foi a participação oral, ocupando 18,5% das estratégias registradas nesse documento durante o 1º semestre de 2013. Entre as estratégias para o incentivo da participação oral a professora destacou:

*Participação oral na elaboração dos combinados da turma.
Correção do dever de casa.
Participar oralmente em conversa sobre a ocorrência de piolhos em sala, como evitar esse parasita.
Conversar sobre ancestrais da família, fazer referência ao filme que eles assistiram: os Scroods.*

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Assim como a rodinha de conversa, a proposta de participação oral apresenta um lado positivo e outro que precisa ser adequado. Se por um lado é positivo por incentivar a participação oral, dando ao aluno espaço para falar, de expressar e ser ouvido, por outro este não constitui um gênero oral que transcenda os conhecimentos sobre a oralidade que os alunos já trazem de sua vivência cotidiana. Tendo em vista que o papel da escola é o de proporcionar aos estudantes formas de ampliar seus conhecimentos cotidianos, a escola

poderia priorizar, conforme Schneuwly (2004), o domínio de gêneros orais mais elaborados, ou gêneros secundários.¹²

Outro aspecto que despertou a atenção do pesquisador, durante a análise do diário de classe, relacionou-se às estratégias voltadas para a conversa informal. A professora caracterizou essa estratégia, descrita no diário de classe, como sendo todos os momentos em que as crianças estão em situação de interação menos monitoradas e que estão em acesso visíveis umas às outras, exemplo: passeio escolar; brincadeira no parquinho da escola; participação em jogos; eventos informais etc. A conversa informal, que ocupa 9% das estratégias de ensino da oralidade, é registrada no diário de classe da seguinte forma:

*Atividade recreativa no parquinho e na quadra envolvendo jogos e brincadeiras.
Atividade cultural envolvendo professores, alunos, pais e comunidade para a participação nas oficinas de balomania, maquiagem.*

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Ao mencionar que atividades recreativas são momentos em que a professora utiliza o tempo para incentivar a conversa informal com os alunos, o pesquisador pediu para presenciar um momento como esse (em sala de aula) para conhecer melhor como essa estratégia tem sido trabalhada. Assim, ao retomar as anotações em seu diário de campo, o pesquisador identificou um momento em que a professora estava trabalhando com um jogo na sala de aula. A professora nomeou-o como “jogo das tampinhas”¹³. Ao presenciar os alunos jogando, o pesquisador buscou identificar como a professora incentiva a conversa informal entre os eles. O fragmento a seguir foi retirado da gravação em áudio e vídeo de uma das aulas observadas pelo pesquisador:

Fragmento 1¹⁴

¹² Conforme Bakhtin (2003) e Schneuwly (2004), os gêneros secundários são enunciados que aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída. Não são espontâneos e [...] “seu desenvolvimento e sua apropriação implicam um outro tipo de intervenção nos processos de desenvolvimento, diferente do necessário para o desenvolvimento do gênero primário” (SCHNEUWLY, 2004, p. 28).

¹³ Jogo das tampinhas: Nesse jogo, os alunos se dividem em equipes e jogam as tampinhas de garrafa tentando acertar algumas formas geométricas que estão desenhadas no chão. Há um círculo, um quadrado e um triângulo e cada figura geométrica vale uma quantidade diferente de pontos: o círculo vale 2, o quadrado 5 e o triângulo vale 10. Após os alunos jogarem, a professora utiliza os pontos que os grupos fizeram para trabalhar problemas matemáticos, cálculo mental e raciocínio lógico elaborando e interpretando coletivamente gráficos e tabelas com os dados obtidos no jogo.
Fonte: Dados da pesquisa, 2013 – Diário de campo do pesquisador.

¹⁴ Os fragmentos e episódios, apresentados nessa seção, foram retirados das gravações em áudio e vídeo feitas durante as aulas ministradas pela professora colaboradora da pesquisa.

As transcrição das falas dos participantes da interação não foram feitas de forma literal, na íntegra, tendo em vista que as falas deles não é o foco desta pesquisa.

((O jogo termina e a professora fica de pé e começa a falar:))

Professora: Agora eu vou fazer uma pergunta simples: Quantos pontos cada um acha que fez? Aquele que acertar vai ganhar um ponto a mais aqui na contagem final. Façam a conta só com a mente, sem levantar do lugar, olhando só de longe.

((a professora dá um tempinho de 15 segundos e intervém novamente))

Professora: Agora quem quiser conversar com o colega pode conversar.

((os grupos de alunos começam a falar entre si de forma livre, sem intervenção da professora)).

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Nota-se que a professora incentiva a conversa entre os alunos a partir de uma situação vivenciada. Os alunos conversam entre si, discutem e trocam informações em relação ao jogo. Embora o momento seja destinado à conversa informal, observou-se que o tema da conversa foi direcionado para a resolução de uma situação problema que se apresentou diante do jogo.

Em seguida, temos que 4% das estratégias descritas no diário de classe estão voltadas para a dramatização (Cf. Tabela 1). Essas atividades são direcionadas para o ensaio de apresentações teatrais, ensaio de músicas e participação em atividades culturais que envolvem a dramatização:

Interpretação teatral do texto de forma simples junto com os alunos.

Apresentação teatral e musical das turmas de primeiro ano na hora cívica.

Ensaio da música sobre respeito.

Atividade cultural apresentação do grupo de teatro no pátio mostrando a cultura brasileira.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Outra estratégia utilizada pela professora e registrada no diário de classe (Cf. Tabela 1) foi o debate em sala, sendo que 5% dos registros revelam estratégias voltadas para esse gênero. Essa tarefa baseou-se na discussão sobre algum tema que a professora propôs para os alunos e monitorou a realização desse evento.

Votação para a escolha do líder. Escolha dos grupos de estudo

Debate em grupo para escolha do nome dos grupos, mapa da sala

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Por fim, o trabalho com o gênero exposição oral ocupou 0,5% da estratégias descritas no diário de classe. O fragmento retirado do diário de classe descreve a seguinte estratégia para que os alunos desenvolvam habilidades de exporem oralmente:

Exposição oral: apresentação do aluno especial às turmas que ainda não o conhecem

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Após a análise do diário de classe da professora, pode-se constatar que o investimento para o desenvolvimento da oralidade dos alunos está amplamente focado na participação oral ou em conversas informais. Acredita-se que, embora sejam estratégias importantes, elas não extrapolam os gêneros informais, ligados ao cotidiano.

Em relação ao desenvolvimento da oralidade, com vista a extrapolar os gêneros informais, pode-se buscar inúmeros aportes na literatura acadêmica. Bakhtin (2003), Dolz e Schneuwly (2004) alertam que embora seja importante o trabalho com tais gêneros, que são constituídos espontaneamente na vida cotidiana, e em situações de comunicação menos complexas (BAKHTIN,2003), é importante que os alunos aprendam, na escola, a dominar gêneros secundários cuja aprendizagem não ocorre apenas de maneira espontânea e o seu desenvolvimento implica uma intervenção sistemática, conforme afirma Schneuwly (2004):

[...] os gêneros secundários não são espontâneos. Seu desenvolvimento e sua apropriação implicam um outro tipo de intervenção nos processos de desenvolvimento, diferente do necessário para o desenvolvimento do gênero primário (p. 28).

Desse modo, um trabalho com a oralidade aplicado às situações reais da vida é instrumento útil aos estudantes. Ao abordar as situações reais da vida não me refiro apenas aos gêneros mais informais, haja vista que, nas situações concretas da vida tenhamos que utilizar ora uma fala mais informal, ora estilos mais monitorados que demandam o conhecimento de gêneros específicos e adequados à situação sociocomunicativa. Autores como Marcuschi (2004), Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2010), entre outros, defendem que os alunos necessitam de uma competência comunicativa¹⁵ adequada para poder aproveitar melhor as situações exigidas pela vida pessoal, social e profissional. Desse modo, um trabalho escolar que priorize o trabalho apenas com gêneros primários não dá conta da complexidade da formação dos alunos quanto à competência comunicativa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam que o aluno tem o direito de aprender, na escola, a utilizar a linguagem oral nas diferentes situações comunicativas principalmente nas apresentações públicas: entrevistas, debates, apresentações teatrais etc. É papel da escola assumir uma prática que faça sentido para o aluno, que respeite seu modo de falar e

¹⁵ Competência Comunicativa é um termo cunhado por Dell Hymes (1972) e se refere ao conhecimento e à habilidade necessários para falar adequadamente em qualquer situação na qual um membro de uma comunidade de fala pode se encontrar. Esse conceito não se restringe apenas às regras para a formação de sentenças da língua, mas também às normas sociais e culturais que definem a adequação da fala, isto significa que nas situações reais de usos da fala, não basta apenas usar a língua em situações concretas mas adequá-la aos diferentes contextos de comunicação social.

que desenvolva nele a competência necessária para adequar sua fala às diferentes situações comunicativas.

O pensamento dos autores citados acima permite inferir que, embora o trabalho escolar deva valorizar a fala espontânea dos alunos, em roda de conversa, conversas informais e momentos que permitam ao aluno falar, interagir e comunicar-se, é necessário que a escola invista em um trabalho sistemático para a aprendizagem de outros gêneros que as crianças ainda não tiveram acesso e que necessitam para inserção social e ampliem sua competência comunicativa.

6.1.2. Análise do planejamento quinzenal da professora

Conforme apresentado no início deste estudo, buscou-se analisar o maior número possível de fontes que permitissem identificar o tempo e o espaço da oralidade na sala de aula. A análise do planejamento quinzenal da professora foi um procedimento necessário, visto que é uma fonte de informações preciosa quanto às estratégias utilizadas pela professora em sala de aula.

Outro motivo que justifica a escolha desse procedimento é o seguinte: a análise das intervenções descritas no diário de classe estiveram mais focadas nas intervenções propostas no primeiro semestre de 2013. Sendo assim, pediu-se que a professora pudesse disponibilizar seu planejamento de aulas previstas para uma quinzena do 2º semestre. Ela disponibilizou um quadro com sua rotina semanal das aulas ministradas entre os dias 05/08 a 16/08/13.

Na análise do planejamento apresentado pela professora foi possível identificar 67 intervenções voltadas para o ensino da língua materna. Com a intenção de aplicar a dimensão reflexiva de uma pesquisa do tipo etnográfico, o pesquisador reuniu-se com a professora para pensar sobre a distribuição dos eixos de ensino em seu planejamento. Nessa reunião propôs-se que a professora colorisse as estratégias presentes em sua rotina conforme a legenda abaixo:

Quadro 7- Legenda dos eixos estruturantes da língua – Retirada do planejamento da professora colaboradora da pesquisa.

| Eixo estruturante da língua | Legenda de cores |
|------------------------------------|-------------------------|
| Leitura | |
| Produção de textos escritos | |
| Oralidade | |
| Análise linguística | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A partir da legenda proposta, o quadro a seguir apresenta a organização do trabalho pedagógico da professora:

Quadro 8 – Planejamento da rotina semanal da professora colaboradora da pesquisa, realizado entre os dias 5 a 9 de agosto de 2013).

| Segunda-feira 05/08 | Terça-feira 06/08 | Quarta-feira 07/08 | Quinta-feira 08/08 | Sexta-feira 09/08 |
|--|---|---|---|--|
| Oração/ leitura deleite | Oração/ leitura deleite | Oração/ leitura deleite | Oração/ leit. deleite | Oração/ leit. |
| Conversa informal sobre o fim de semana | Conversa informal sobre o dia anterior. | Conversa informal sobre o dia anterior | Conversa informal sobre o dia anterior | Conversa informal sobre o dia dos pais. |
| Ler cantar a música: "Você sabe o que é folclore?" | Leitura da pesquisa realizada sobre o que comem nas principais refeições. | Leitura da pesquisa que fizeram sobre as comidas típicas que os pais conheciam. | Recorte e colagem de alimentos saudáveis e não saudáveis. Escrita de palavras e frases. | Os alunos devem deitar no chão e fechar os olhos. Ouvir a música: Velha infância, associando à figura as palavras da música. |
| Interpretação da música: Você sabe o que é folclore? | | | | |
| Escolha feita pela turma das doze palavras da música que serão colocadas no glossário. | Atividade cultural: Filme - Tá chovendo hambúrguer – Leitura de sinopse do filme | Leitura compartilhada de história em quadrinhos que fala sobre a boa alimentação. | Jogo de memória com as imagens e palavras que recortaram e colaram | Leitura e canto coletivo. |
| Bingo das palavras escolhidas | Produção de texto sobre o filme. | Vídeo do "Sid o cientista" enfocando a importância da boa alimentação, leitura de uma receita saudável. | Ditado das doze palavras com o tema da alimentação Escrita de frases. | Produção de texto para os pais: as dez coisas que eu mais gosto em você. |
| | Bingo das palavras temas do filme. | Tendo 4 grupos na turma, cada um deve confeccionar um cartaz falando sobre a boa alimentação. | Dividir a turma em 4 grupos. Cada grupo tem que tentar elaborar um jogo diferente com as cartas do jogo da memória. | Exposição oral, em grupo sobre o cartaz da boa alimentação |
| Ficha didática para casa: fazer uma relação do que comem nas principais refeições | Ficha didática para casa: pesquisar com os pais as comidas típicas que eles conhecem. | Ficha didática para casa: separar os alimentos que fazem bem e que fazem mal a saúde. | | Ficha didática: descrever como foi o dia dos pais. |

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Quadro 9 – Planejamento da rotina semanal da professora colaboradora da pesquisa, realizado entre os dias 12 a 16 de agosto de 2013).

| Segunda-feira 12/08 | Terça-feira 13/08 | Quarta-feira 14/08 | Quinta-feira 15/08 | Sexta-feira 16/08 |
|---|--|--|---|--|
| Oração/ leitura deleite | Oração/ leitura deleite | Oração/ leitura deleite | Oração/ leitura deleite | Oração/ leitura deleite |
| Conversa informal sobre o fim de semana | Conversa informal sobre a ida ao teatro. | Conversa informal sobre a ida ao teatro. | Conversa informal sobre o dia anterior | Conversa informal sobre o dia dos pais. |
| Atividade cultural: Desenho sobre A Branca de neve – Leitura de cartaz | Produção de texto coletiva sobre o clássico Branca e neve e os sete anões | Leitura individual e coletiva do texto elaborado. | Falar sobre os personagens e lendas folclóricas. Leitura (lenda) | Falar sobre as parlendas populares mais conhecidas. Leitura (parlenda) |
| Glossário do filme com as letras caixa alta e cursiva | Jogo para entrega dos crachás. | Escrita do texto no caderno | Jogo de memória: personagens folclóricos. | Os alunos devem cantar a música sobre o folclore. |
| Bingo das palavras escolhidas. Ditado das doze palavras do glossário. | Ficha didática sobre as atividades desenvolvidas na merenda. | Jogo da memória com figuras e palavras referentes ao clássico Branca de neve. | Ditado de doze palavras retiradas das lendas folclóricas. | Início da escrita de um livro contendo as principais lendas lida em sala. |
| Merenda pedagógica Ficha didática sobre as atividades desenvolvidas na merenda | Atividade cultural: Passeio ao teatro do Sesi para assistir à peça – Branca de Neve e os sete anões. | Bingo das palavras escolhidas. Ditado das doze palavras do glossário. | Dividir a turma em 4 grupos, cada grupo tem que escolher uma lenda e recontá-la | Confecção de uma marca página com os personagens do folclore brasileiro. |
| Atividade para casa: fazer uma relação do que comem nas principais refeições | Ficha didática para casa: Alfabeto dos sentimentos sobre o espetáculo assistido. | Ficha didática para casa: cruzadinha de palavras sobre a Branca de neve e os sete anões. | | Atividade recreativa no parquinho e quadra de esportes. |

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A partir de conversa e reflexões, feitas com a professora, fez-se uma tabela com vista a identificar a frequência com que frequência aparecem, no planejamento de aula, os eixos estruturantes da língua (oralidade, leitura, produção de textos escritos e análise linguística). A tabela abaixo apresenta esses dados.

Tabela 2 - Distribuição dos eixos estruturantes no planejamento quinzenal, elaborada a partir da análise do planejamento de aulas da professora colaboradora da pesquisa.

| EIXOS ESTRUTURANTES | N | |
|--|--|----|
| | QUANTIDADE REGISTRADAS NO PLANEJAMENTO | % |
| ANÁLISE LINGÜÍSTICA (APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA | 22 | 33 |
| LEITURA | 22 | 33 |
| ORALIDADE | 16 | 24 |
| PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS | 7 | 10 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A análise da tabela acima permite ratificar uma informação fornecida pela figura 5 – “Gráfico das estratégias direcionadas para cada eixo estruturante da língua elaborado a partir da análise do diário de classe da professora colaboradora da pesquisa”. Há um predomínio de estratégias voltadas para a apropriação do Sistema de escrita alfabética, leitura e a produção de textos escritos. Na tabela 2, os 33% de intervenções voltadas para esse eixo junto com 10% voltados para a produção de textos escritos ocupam grande parte do espaço-tempo escolar. Constata-se também que 24% das intervenções são voltadas para o desenvolvimento da oralidade dos alunos.

Essa constatação remete a um assunto que está bem presente na literatura acadêmica. Os estudos de Crescitelli e Reis (2011) e Castilho (1998), por exemplo expressam ampla preocupação com a forma como o trabalho com a oralidade é suprimido em função do trabalho com a escrita. As críticas recaem sobre a demasiada valorização da escrita no âmbito escolar.

É possível constatar, na tabela 2, que a soma das estratégias voltadas para a produção de textos escritos e a análise linguística (43%) é bastante superior às estratégias com foco no desenvolvimento da oralidade dos alunos. Não obstante a essa constatação, observa-se que a colaboradora da pesquisa, não negligencia o trabalho com a oralidade e insere em seus planos de aula estratégias para tal fim.

Ao trazer essa discussão para esse campo de análise não há a pretensão de destacar uma falha no trabalho da professora. Pelo contrário, em sua rotina diária ela desempenha um excelente trabalho, convive com a exigência de alfabetizar os alunos e garantir que eles se apropriem do sistema de escrita alfabética em um tempo bastante limitado. Soma-se a essa tarefa questões estruturais como falta de recursos pedagógicos, espaço inadequado, as turmas são cheias e recai sobre o professor a grande tarefa de garantir a aprendizagem dos alunos.

É importante salientar que o século em que vivemos, conforme argumenta Castilho (1998), exige que a escola não se limite à função de concentrar esforços no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Reyzábal (1999) ratifica afirmando que a comunicação oral, como principal veículo de interação social, exige que a escola assuma a tarefa de investir sistematicamente no desenvolvimento da oralidade dos alunos.

Dando continuidade à análise, entre as 16 ocorrências que a professora caracterizou como um trabalho voltado para a oralidade, surgiu a necessidade de identificar que tipo de intervenções a professora propôs para trabalhar com esse eixo. A figura a seguir apresenta um gráfico com o tipo de intervenções propostas pela professora.

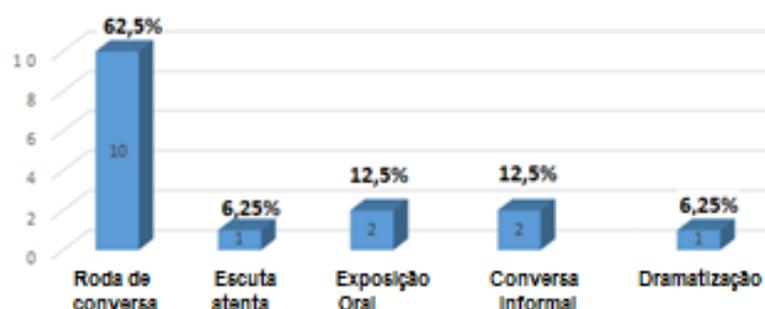


Figura 6 - Estratégias voltadas para o desenvolvimento da oralidade. Gráfico elaborado a partir da análise do planejamento de aulas da professora colaboradora da pesquisa.
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Constata-se que, da mesma forma como a análise do diário de classe da professora revelou (Cf. Tabela 1), a rotina semanal da professora evidencia que a roda de conversa informal foi a estratégia mais utilizada para desenvolver a oralidade dos alunos (62,5% das intervenções). Para melhor descrever como ocorre a roda de conversa apresenta-se o fragmento abaixo retirado do diário de campo do pesquisador com observações registradas no dia 7/8/2013:

A aula iniciou-se às 13h30. A professora pediu que os alunos se organizassem em círculo para o início da roda de conversa. A roda de conversa, segundo a professora, faz parte da

rotina da turma. E se caracteriza como um momento da aula em que, não só o conteúdo da aula é introduzido como também há uma conversa informal sobre o dia anterior, sobre fatos ocorridos na vida dos alunos e que eles queiram compartilhar.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Ainda na roda de conversa, a professora apresenta sua proposta de trabalho para a aula. Ela informa aos alunos que irão desenvolver uma série de atividades sobre alimentação saudável e que o objetivo dessas atividades é que os alunos preparem uma exposição oral sobre o assunto.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O trecho mostra que os principais objetivos da roda de conversa são: introduzir um tema ou conteúdo e conversar informalmente, dar voz ao aluno e exercitar a fala e a escuta. Nesse momento os alunos aprendem a respeitar os turnos da fala¹⁶, a solicitar o piso¹⁷ da fala e cedê-lo de forma respeitosa.

Nesse momento a professora escolheu um aluno para ir num canto da sala onde são dispostos vários livros de literatura infantil e escolhesse um livro para ser lido para a turma como leitura deleite ou por fruição. Em seguida, a professora conversa com os alunos sobre a história lida.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Nota-se que, além da conversa informal, a professora trabalha o letramento literário com os alunos, desenvolvendo o gosto pela leitura à medida que os alunos conversam sobre os livros lidos.

A professora também se utiliza da roda de conversa para incentivar a participação oral dos alunos. O fragmento a seguir revela a forma como ela insere as crianças em um clima interacional favorável à participação oral. Os alunos estão sentados no chão formando um círculo e a professora sentada no círculo (em uma cadeira). Ela está acessível à visão de todos os alunos.

Fragmento 2:

¹⁶ Turnos de fala: Esse termo, apresentado por Sacks, Schegloff e Jefferson em 1974 (2003), se refere ao espaço em que ocorre a fala, ou seja, os turnos representam a vez de cada falante tomar a palavra durante a fala.

¹⁷ Piso: “Tornar e sustentar o piso é uma expressão utilizada para definir a habilidade do aluno em manter a comunicação, argumentar, contextualizar, inferir o conteúdo da fala”. (BORTONI-RICARDO, MACHADO e CASTANHEIRA, 2010, p. 184).

E1: Professora: O livro que o Diogo¹⁸ escolheu foi: O que levar para uma ilha deserta. O que vocês levariam para uma ilha deserta? ((ela mostra a capa do livro para os alunos e direciona seu olhar para todos os alunos do círculo.))

E2: A(B) – Comida...

Professora: ((a professora ratifica a afirmação da aluna balançando a cabeça)) Comida né, ninguém vive sem comida.

E3: A(M) – água.

E4: Alunos ((vários alunos começam a falar ao mesmo tempo))

E5: Professora: Ei(5"), levanta a mão quem quiser falar. ((Ela olha para a turma inteira aguardando o silêncio, e quando a turma está escutando atentamente, ela escolhe uma aluna para tomar o piso)). Você Kelly, quer falar?

E6: A(K). Água

E7: Professora: Mas será que na ilha não tem água? Será que não tem um pouco de água doce que dê pra beber? (3')

E8: Alunos ()

E9: Professora: (a professora abre o livro e inicia a leitura) Uma avó gordinha...((os alunos riem)). ((a professora mostra o livro para os alunos e pergunta:)) Ele levaria uma avó gordinha para uma ilha deserta. Por que será que ele levaria uma avó gordinha para uma ilha deserta?

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Nota-se que a professora aproveita a roda de conversa para incentivar os alunos a participarem oralmente. De acordo com Reyzábal (1999), a professora está utilizando uma atividade de argumentação, ou seja, propõe uma situação em que o aluno defenda, questione opiniões, concepções, atitudes, explicar, reconhecer, caracterizar, definir, relacione causa e efeito, compare, informe, induza, deduza, resuma, realize hipóteses.

Essa ação da professora remete-nos aos postulados de Paulo Freire com relação à importância do diálogo e da interação na consolidação do trabalho docente, "não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (FREIRE, 2008, p.90). A prática assumida pela professora de dar voz ao aluno é um convite à reflexão sobre a necessidade de repensar a cultura do silêncio que, ainda hoje, tem muita força no ambiente escolar.

Aprofundando a análise, na entrevista semiestruturada realizada com a professora no dia 6/7/2013, uma pergunta foi feita com o objetivo de identificar quais eram os conhecimentos e habilidades que a professora considera importante inserir em seu planejamento para que o aluno utilize a língua oral de forma competente. A colaboradora da pesquisa forneceu a seguinte resposta:

Falar, ouvir, narrar, argumentar, apresentar uma peça teatral, ler um poema. Enfim que saiba comunicar-se, dizer o que está pensando, entender o que as pessoas dizem sem muitas dificuldades.

¹⁸ Diogo: Nome fictício. Os nomes de todos os alunos que aparecem nesse capítulo são fictícios para preservar o anonimato e a identidade dos alunos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

É possível observar que a professora considera diferentes dimensões do ensino da oralidade. Não somente saber falar, é importante também saber ouvir. Outro aspecto que merece atenção é que a professora destaca a importância em fazer uso social da língua quando menciona elementos da interação (comunicar-se e entender o que as pessoas dizem). Esse princípio ancora-se nos estudos de Barbato (2012), Fávero, Andrade e Aquino (2011), pois para essas pesquisadoras é a partir desse conceito de prática social interativa para fins comunicativos que propõem que o trabalho com a oralidade deva considerar a fala que tem na conversação sua realização, ou seja, a fala que se materializa na interação face-a-face.

Diante da pergunta: em que momentos, na sala de aula, você considera que os alunos desenvolvem sua oralidade de forma sistemática? A professora respondeu:

1. *Na roda de conversa*
2. *Jogos diários – a participação em jogos faz parte da rotina diária dos alunos. Nessas ocasiões eles discutem a regra, constroem novas regras para o jogo, interpretam o jogo de forma oral. Há debates, elaboração e utilização de “gritos de guerra”, “frases motivacionais”, entre outros.*
3. *Ensaio para apresentações em datas comemorativas ou festivas previstas no calendário da escola (dia das mães, dia das crianças).*
4. *Nos momentos de interpretação oral de textos, músicas, poemas.*
5. *Em juris simulados.*

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O relato da professora revela que há a intenção de promover o ensino sistemático, planejado voltado para o desenvolvimento da oralidade dos alunos. Esse dado fora evidenciado nos gráficos e tabelas apresentados anteriormente. Conforme Anderson, Brown, Shillcock e Yule (ANDERSON, et al. 1884), a escola deve investir tempo e esforços no desenvolvimento intencional e sistemático da oralidade dos alunos, ela deve ser devidamente ensinada e avaliada pela escola.

Diante da pergunta: que estratégias você utiliza para desenvolver a oralidade dos alunos? A professora responde:

- a. *A construção das regras dos jogos que são utilizados em sala de aula são feitos pelos alunos. Nessas ocasiões os alunos discutem, argumentam, planejam, persuadem e entram em consenso.*
- b. *Oralização de textos escritos (em grupo). Embora tenham alunos que não sabem ler convencionalmente, os alunos em grupo são convidados a ler sobre quem não sabem.*
- c. *Interpretação oral de textos e fatos.*
- d. *Jograis, peças teatrais, entrevista,*
- e. *Exposições orais.*
- f. *Juri simulado – são momentos em que ocorrem após o recreio em que os problemas que ocorreram no intervalo dos alunos são discutidos e resolvidos. Nesse momento a*

resolução dos conflitos que surgiram nesse intervalo servem para que os alunos relatem fatos, argumentem a favor ou contra o ponto de vista de outros alunos, saibam escutar o ponto de vista do outro, descrever situações e fatos, fazer reclamações, dar sugestões, requisitar e ceder a fala.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A análise desses dados permitiu, ao pesquisador, tecer algumas considerações. Primeiro observou-se que, na prática dessa professora, há uma intenção, um planejamento que considera o desenvolvimento da oralidade dos alunos e a existência de estratégias voltadas este fim. Uma das questões levantadas no primeiro capítulo dessa pesquisa foi: qual é a atenção dada ao trabalho sistemático com a oralidade diante de outros eixos estruturantes da língua? Nessa seção, constatou-se que a oralidade tem sim um espaço, não só na sala de aula, como também no planejamento da professora e na definição de objetivos e estratégias. Não obstante a essa constatação, foi possível identificar duas questões que merecem maiores reflexões: a) ainda observa-se um grande investimento na apropriação do sistema de escrita alfabético e b) o ensino da oralidade ainda está muito focado no desenvolvimento gêneros mais informais ligados ao cotidiano, necessitando assim haver maior investimento no ensino de gêneros mais complexos para que o aluno se torne competente no uso da língua e possa transitar nos diferentes domínios sociais.

6.2. CATEGORIA 2: ESTRATÉGIAS, GÊNEROS ORAIS TRABALHADOS E RECURSOS METODOLÓGICOS PRESENTES NA SALA DE AULA DA PROFESSORA COLABORADORA DA PESQUISA.

Motivado pelo objetivo específico de descrever as principais estratégias, gêneros orais e recursos metodológicos utilizados pela professora para desenvolver a oralidade dos alunos, realizou-se uma busca, nas diferentes fontes de geração de dados, que resultou na proposição dessa categoria que trata das estratégias e gêneros orais trabalhados e recursos metodológicos presentes na sala de aula da professora.

Serviram de fonte para essa análise a gravação em áudio e vídeo realizada durante as aulas, a entrevista semiestruturada realizada com a professora, os dados registrados no diário de campo do pesquisador e o registro reflexivo elaborado pela professora/colaboradora.

Inicialmente, buscou-se identificar quais eram as estratégias utilizadas pela professora e qual importância que ela atribuía ao trabalho sistemático com a oralidade dos alunos. Posteriormente buscou-se identificar os gêneros orais que a professora costuma trabalhar em suas aulas.

Ao questionar a professora, em uma entrevista semiestruturada (realizada no dia 7/7/2013), sobre o que ela pensa sobre o ensino da oralidade na sala de aula obteve-se a seguinte resposta:

Um trabalho sistemático e intencional com a oralidade dos alunos é importantíssimo. Os alunos precisam saber que no mundo de hoje, ter uma oralidade bem desenvolvida é imprescindível para a vida em sociedade, nas relações interpessoais e na conquista de qualquer emprego. As entrevistas de emprego, por exemplo, enfatizam basicamente o desempenho oral e o comportamento diante da pessoa que observa os entrevistados. Uma vez que a criança tenha a oralidade bem desenvolvida na escola isso irá fazer com que a ela possa se inserir melhor na vida em sociedade, usufruir melhor as oportunidades e obter melhores resultados. Seja qual for o ramo social ou profissional em que o aluno deseja atuar de uma forma ou outra a criança irá precisar fazer uso adequado da oralidade.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Observa-se, no discurso da professora, que ela não só reconhece a importância de se trabalhar a oralidade na sala de aula como também apresenta quatro elementos importantes para o trabalho com a oralidade na sala de aula: 1) deve ser intencional, sistemático; 2) deve levar em consideração os usos sociais; 3) promover a inserção social e 4) favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa.

Diante da pergunta: o que os alunos precisam saber? a professora responde:

Os alunos precisam falar, ouvir, saber a hora adequada para falar e melhor forma de fazê-lo. Para isso as crianças precisam desenvolver na escola a capacidade de argumentar, defender um ponto de vista, narrar fatos, transmitir informações com coerência, organizar as ideias para fazer uma exposição oral entre outras habilidades que a vida em sociedade exige de cada cidadão.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Constata-se que a professora reconhece o papel da escola para o desenvolvimento da oralidade dos alunos. Quando ela afirma, no fragmento acima: “as crianças precisam desenvolver na escola” e completa com uma série de habilidades relacionadas ao uso da língua na modalidade oral, ela demonstra reconhecer que há gêneros mais formais que precisam ser trabalhados de forma mais sistemática. Nesse sentido ela agrega ao trabalho com os gêneros outras habilidades fundamentais, entre as quais a adequação da fala aos diferentes contextos sociocomunicativos, a argumentação, narração, organização de ideias etc. A respeito do assunto, Schneuwly e Dolz (2004):

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela (p. 69).

Essa citação ratifica a postura da professora em eleger o oral como habilidade a ser desenvolvida pela escola. O discurso dela revela que sua concepção sobre o ensino dessa modalidade da língua se aproxima dos pressupostos teóricos apresentados no capítulo 3 desta pesquisa. Observa-se que ela reconhece a importância de trabalhar gêneros secundários (Cf. BAKHTIN, 2003 e SCHNEUWLY, 2004), formais, públicos na sala de aula, para que os alunos ultrapassem as formas cotidianas de produção evidenciadas nas conversas informais.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004) esses gêneros formais públicos precisam ser ensinados de maneira explícita na escola, considerando que dificilmente serão aprendidos de forma sistemática fora dela. O fragmento retirado da entrevista semiestruturada e citado acima revela que a colaboradora da pesquisa reconhece que esse trabalho envolve “habilidades que a vida em sociedade exige de cada cidadão” (Dados da pesquisa, 2013). Nas palavras de Schneuwly e Dolz (2004), tais gêneros orais são um poderoso instrumento de inserção social e de exercício da cidadania.

Conforme apresentado na seção anterior, a professora utilizou diferentes estratégias para desenvolver a oralidade dos alunos. Constatamos que as rodas de conversa, trabalhos em grupos, passeios ao teatro e a participação oral nas aulas foram as principais ferramentas escolhidas para trabalhar gêneros orais na sala de aula.

Diante disso, perguntou-se à professora quais os principais gêneros orais que ela selecionou para trabalhar com os alunos durante o ano letivo, levando em consideração as necessidades evidenciadas pela turma. Ela relatou que os alunos participaram de diferentes situações escolares em que os gêneros orais estavam presentes, porém afirmou que elegeu alguns para trabalhar de forma mais sistemática, desenvolvendo sequências didáticas¹⁹ para que os alunos conheçam e se apropriem melhor dos seguintes gêneros orais, conforme o fragmento abaixo apresenta:

No cotidiano escolar os alunos participam de diferentes eventos em que os gêneros orais estão presentes como a própria aula, avisos, comunicados, hora cívica, dramatizações etc. Porém, considerando as orientações curriculares para o ano em que atuo eu elegi alguns gêneros para trabalhar de forma mais sistemática: Debate, exposição oral, descrição de objetos e situações, entrevistas, textos de tradição oral e dramatização.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

¹⁹ Sequências didáticas, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) são um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Há benefícios notáveis em utilizar as sequências didáticas também em torno de um tema ou conteúdo.

A análise do registro reflexivo da professora²⁰ também forneceu informações relevantes acerca dos gêneros orais selecionados, por ela, para trabalhar com os alunos:

Percebi também que a oralidade, bem como todos os demais eixos estruturantes da língua, também pode ser ensinada. Fiz diversas atividades afim de desenvolver e ensinar a oralidade aos discentes (debates, entrevistas, apresentação teatral, jogral etc) e foi um sucesso.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

As pesquisas de Reyzábal (1999), Ong (1998), Bentes (2010) e Castilho (1998) apoiam a reflexão sobre o fragmento acima. Eles defendem a necessidade de um trabalho com enfoque na dimensão sociopragmática, nos usos da língua em contextos reais concretos em que a língua é entendida como atividade e não como estrutura.

Os pesquisadores citados no parágrafo anterior, assim como Dolz e Schneuwly (2004), reconhecem que os gêneros orais públicos apresentam diferenças não somente do ponto de vista linguístico e discursivo mas também quanto aos graus de formalidade que “[...] dependem do lugar social de comunicação no interior dos quais os gêneros se realizam (rádio, televisão, igreja, escola, universidade, administração etc.)” (p. 146).

Conforme apresentado anteriormente, a professora relatou que priorizou um trabalho com debate, exposição oral, descrição de objetos e situações, entrevistas, textos de tradição oral. A partir dessa constatação, buscou-se nos dados coletados durante a pesquisa de campo, entre eles o diário de campo do pesquisador, as principais orientações da professora para dar tratamento a esses gêneros orais.

No dia 7 de agosto a aula iniciou-se às 13h. Ainda na roda de conversa, a professora apresenta sua proposta de trabalho para a aula. Ela informa aos alunos que irão desenvolver uma série de atividades sobre alimentação saudável e que o objetivo dessas atividades é que os alunos preparem uma exposição oral sobre o assunto.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O trecho acima, mostra a introdução de uma aula em que a professora visa trabalhar o gênero exposição oral. A sequência didática sobre essa aula (assim como a sequência sobre debate e descrição de objetos) será apresentada de forma mais detalhada na próxima seção. Ao participar dessa aula, planejada pela professora, o pesquisador percebeu ampla relação entre as estratégias utilizadas na aula com a proposta de Gomes-Santos:

[...] A atividade de expor se define por um movimento de retorno a um repertório de conhecimentos associado à finalidade de apresenta-lo a alguém. [...] Da perspectiva da aprendizagem, a exposição é uma tarefa

²⁰ O registro reflexivo é um texto escrito feito pela professora no qual ela faz uma reflexão sobre sua própria prática, seus anseios, angústias e avalia seu próprio trabalho.

realizada pelo aluno com a finalidade de estudar sobre determinado assunto e demonstrar o que aprendeu sobre ele (GOMES-SANTOS, 2012, p. 16).

O estudo de Gomes-Santos revela a importância de se trabalhar o gênero exposição oral e que é necessário ampliar o repertório dos alunos com os conhecimentos necessários sobre o tema que será exposto aos demais alunos (uma fase de pesquisa). Foi possível identificar na aula ministrada pela professora essa preocupação:

Fragmento 3:

Professora: Meu objetivo com essa aula é que a gente faça uma exposição oral sobre a alimentação saudável. Esse texto que nós iremos ler é para repertoriar vocês para fazer uma apresentação ao final. Entendeu? Com a informação dos textos que iremos estudar vocês vão fazer uma apresentação, cada grupo vai fazer uma apresentação diferente. (3') Então por isso eu já entreguei o primeiro texto para ajudar vocês a fazerem uma apresentação muito boa. Quem gostaria de começar a ler ai a tirinha... a história em quadrinhos? ((a professora olha para os alunos que estão sentados em círculo e afirma:)) Pode começar Bianca. ((e a aluna inicia a leitura)).

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A proposta da professora converge com a de Gomes-Santos ao propor uma atividade que exija “ação conjunta, o que supõe as habilidades de negociação de papéis, de atenção focada, de tomada e manutenção da fala entre outras” (2012, p. 15). O fragmento 3, retirado da gravação em áudio e vídeo de uma aula ministrada no dia 14 de agosto de 2013, revela a preocupação da professora em compartilhar com os alunos o objetivo da aula. Ela negocia entre eles papéis e apresenta a forma como os alunos irão adquirir conhecimentos relacionados ao tema. Nessa aula ela apresenta gêneros variados para que os alunos se apropriem não só do tema mas também da estrutura de uma exposição oral.

Nas palavras de Dolz e Schneuwly (2004) percebe-se que:

O papel do expositor é o de transmitir um conteúdo, ou, dito de outra forma, de informar, de esclarecer, modificar os conhecimentos dos ouvintes nas melhores condições possíveis, procurando diminuir a assimetria de conhecimentos que distingue o especialista do seu público (p. 186).

Na aula em que a professora trabalha o gênero exposição oral, ela propôs que os alunos assumissem o papel de expositores para transmitir informações sobre alimentação saudável e informar os demais colegas sobre a importância de bons hábitos alimentares. Percebe-se, nessa estratégia, que a professora busca extrapolar os gêneros orais mais informais e busca trabalhar um gênero formal público nos moldes propostos por Dolz e Schneuwly (2004). Para eles a exposição oral é considerada um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor, nesse caso os alunos, dirigem-se aos colegas, de maneira planejada, para lhes transmitir informações, descrever ou lhes explicar alguma coisa.

Outro gênero oral que a professora afirma ter priorizado em seu trabalho em sala de aula foi o debate. O trecho a seguir, retirado do diário de campo do pesquisador, relata como a professora inicia a aula com esse gênero oral:

A aula do dia 14/08/13 iniciou-se às 13h15 com uma roda de conversa. Em seguida a professora apresenta aos alunos o objetivo e a proposta da aula. Ela explica que espera que os alunos participem de um debate cujo tema é “regras de boa convivência” e conversa com os alunos sobre algumas atitudes que espera deles durante a realização do debate: saber respeitar a hora dos outros falar, solicitar a fala levantando o dedo; escutar atentamente a opinião e o ponto de vista do outro; questionar, argumentar e fornecer informações completas para que os outros possam compreender seu ponto de vista.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Nota-se que os objetivos da aula são compartilhados com os alunos e a professora esclarece o que espera deles no decorrer das atividades. Ela apresenta um tema específico “regras de convivência” e enfatiza que espera que os estudantes desenvolvam habilidades específicas como: respeitar turnos da fala; solicitar e ceder o turno; escutar atentamente, questionar; argumentar e fornecer informações.

Essas habilidades que a professora espera dos alunos se aproxima da perspectiva de Dolz, Schneuwly e De Pietro (DOLZ et al, 2004) quando afirmam:

O debate coloca em jogo capacidades fundamentais, tanto do ponto de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, de construção de identidade) (p. 214).

Para esses pesquisadores, o debate além de ser um gênero formal público é uma oportunidade para que os alunos possam defender e argumentar em favor do seu ponto de vista. O fragmento abaixo foi retirado de uma gravação em áudio e vídeo de uma aula que a professora ministrou no dia 14/08/13 cujo tema era debate:

Fragmento 4:

((Os alunos estão sentados no chão em círculo e a professora em uma cadeira no centro de modo que é vista e pode ver todos os alunos. Esse momento da aula, descrito na rotina é chamado de roda de conversa, após uma conversa informal sobre o dia anterior, a leitura para deleite de um livro de literatura infantil a professora comunica aos alunos a proposta para a aula))

E1: Professora: Nós temos hoje um trabalho a fazer, semana passada nós fizemos, com foco na oralidade, a preparação de alguns cartazes e falamos (2”) e fizemos uma exposição oral sobre eles certo?

E2: Alunos em coro: certo.

E3: Professora: Hoje a tarefa da gente é promover um debate, falar sobre um assunto muito importante pra nossa escola, pra nossa sala, pra nossa vida: é o uso de regras. Tá? E pra

gente falar sobre as regras, fazer um debate sobre as regras, eu queria mostrar pra vocês novamente um texto. Vamos ver qual é?
((a professora circula pela sala entregando um texto que fora produzido coletivamente pela turma em outro momento contendo os combinados, regras de convivência da turma)).

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O fragmento acima revela a forma como a professora introduziu a aula sobre o debate. Foi possível observar, nessa aula, que a professora tinha não só objetivos bem definidos para a aula como também havia selecionados estratégias e materiais específicos para trabalhar com esse gênero formal público. Após compartilhar com os alunos o objetivo da aula ela apresenta suas expectativas em relação à atividade proposta. Como a professora queria que os alunos debatessem sobre as regras de convivência da turma ela reportou-se a outros textos (gêneros orais e escritos) com vista a familiarizar os alunos em relação ao tema a ser discutido e com relação ao gênero debate.

Após assistir a aula sobre debate que a professora propôs, pude perceber que tratava-se de um debate de opinião que, conforme Dolz, Schneuwly e De Pietro (DOLZ et. al., 2004), trata-se de um debate cujo foco não é uma tomada de decisão mas a apresentação de diferentes pontos de vista sobre um assunto, com “[...] a finalidade de influenciar a posição do outro, assim como de precisar ou mesmo modificar a sua própria” (p.215). Nesse sentido, o debate representa um poderoso meio, não somente de compreender um assunto controverso por suas diferentes facetas, mas também de forjar uma opinião ou de transformá-la.

Dando continuidade às estratégias e gêneros que a professora afirmou ter priorizado durante as aulas, temos a descrição de objetos e situações. O trabalho com a descrição é um dos objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Segundo esse documento a escola deve desenvolver, nos estudantes, a capacidade de descrever personagens, cenários e objetos. O fragmento abaixo, retirado dos dados da pesquisa referentes a uma aula observada pelo pesquisador no dia 21/08/13 (gravação em áudio e vídeo), ilustram a forma como a professora conduz uma aula para que os alunos possam descrever objetos.

Fragmento 5:

((Os alunos estão sentados no chão em círculo e a professora em uma cadeira no centro de modo que ela é vista e pode ver todos os alunos. Esse momento da aula, (previsto na rotina da turma) é chamado de roda de conversa. Após uma conversa informal sobre o dia anterior, a leitura para deleite de um livro de literatura infantil a professora comunica aos alunos a proposta para a aula))

E1: Professora: Ontem eu pedi pra vocês trazerem um...

E2: Alunos em coro: Brinquedo

E3: Professora: No máximo dois

E4: A(G): Eu trouxe três

E5: A(M): Eu trouxe três

((nesse momento a professora se levanta e vai entregando um texto que está numa folha impressa)).

E6: A (S): Pudia trazer bicicleta? eu ia trazer bicicleta.

E7: A (P): E: Até bicicleta tia?

E8: A (S): Bicicleta?

E9: A (P): É bicicleta

E10: Professora ((quando termina de entregar a folha aos alunos senta-se novamente na cadeira e continua). Olha. Eu falei que na aula de hoje nós iríamos fazer a descrição de objetos. Né? Olhando pra mim ((aguarda até que todos os alunos olhem para ela)). Nós iríamos fazer a descrição de objetos né? Então essa atividade aqui é pra nos ajudar a descrever o objeto daqui a pouco ((ela se referia ao texto de apoio que acabou de entregar aos alunos)). OK? ((Então ela inicia a leitura do texto). Brinquedos infantis...

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Nota-se que a professora propõe uma aula para orientar os alunos a descreverem objetos. Na proposta da professora, os alunos deveriam descrever um brinquedo. O fragmento acima nos mostra que a intenção da professora era que os alunos descrevessem um objeto que lhes era familiar e por isso solicitou, no dia anterior, que os alunos trouxessem um ou dois brinquedos de que mais gostavam e que gostariam de descrevê-lo apresentando-o aos colegas da classe.

Além da descrição de objetos, a professora também investe na proposta de descrição de situações ou descrição do funcionamento de um jogo ou uma brincadeira. Em uma das aulas que o pesquisador teve a oportunidade de observar, a professora estava trabalhando um jogo de matemática, uma proposta lúdica em que os alunos deveriam, inicialmente jogar e posteriormente ela iria elaborar situações problemas com tabelas envolvendo a pontuação dos grupos. O fragmento abaixo mostra a forma como a professora propôs a atividade para os alunos e como ela vai acompanhando a descrição, de modo que ela seja precisa e apresente a maior quantidade de informação possível aos ouvintes:

Fragmento 6:

E1: Professora: Quem gostaria de explicar para os colegas como funciona o jogo? ((Uma aluna no círculo levanta a mão e dá a entender que deseja explicar o jogo aos colegas e a professora aceita a participação da aluna)). Vem cá Luana²¹, pode ir. ((a professora se desloca do centro do círculo onde estava e dá o lugar para a aluna que irá explicar o funcionamento do jogo)).

((A aluna se posiciona no centro do círculo e, de pé, se prepara a falar quando a professora dá uma orientação inicial)

E2: Alunos: ((vozes))

E3: Professora: Como é que é o jogo?

E4: A(L): O jogo é (1') cê joga a tampinha dali ((a aluna aponta para uma linha marcada no chão há três metros de distância dela)) Se cair aqui vale dez ((diz a aluna apontando para

²¹ Luana: Nome fictício para preservar a identidade da aluna.

um triangulo desenhado no chão com fita crepe branca). Se cair aqui cinco ((a aluna aponta para um quadrado desenhado no chão)).

E5: Professora [perai, fala o AQUI, o aqui é o que?

A1: Aqui no (2'') triângulo vale dez. Aqui vale ((aponta novamente para o quadrado)

E6: Professora [aqui o que?

E7: A(L): Aqui no quadrado vale dez ((corrige) cinco. ((risos)) e aqui no círculo vale dois.

E8: Professora: E se cair na linha?

E9: A(L): Na linha também vale.

E10: Professora: Na hora de jogar, fale sobre a regra.

E11: A(L): ((a aluna caminha até o ponto de início do jogo enquanto vai explicando o funcionamento dele)). Não pode passar dessa linha ((a aluna toca com a mão a linha de partida)).

E12: Professora: Se passar e acertar o que acontece com o grupo?

E13: Alunos em coro: Não vale

E14: Professora: Muito bem, obrigado. Vamos lá...

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O fragmento acima, retirado de uma gravação em áudio e vídeo, é bastante rico em informações sobre as estratégias e intervenções da professora. À medida em que a aluno desenvolve sua descrição de como funciona o jogo a professora vai apoiando a aluna. Um exemplo é quando a aluna diz no episódio 4: “Se cair aqui vale dez” e a professora intervém pedindo que a aluna seja mais precisa ao se referir ao AQUI. A professora acompanha a descrição da aluna para ajudá-la a tornar a descrição mais eficiente e atinja o objetivo proposto para a estratégia.

Essa proposta de descrição ancora-se nas pesquisas de Reyzábal (1999) que, entre outras categorias de planejamento de atividades voltadas para a expressão oral, orientam que o trabalho em sala de aula deva focar em estratégias de relação espacial, ou seja, estratégias em que os alunos possam descrever lugares, situações, âmbitos distantes do próprio, localizar fatos, inventar cenários.

Outra estratégia para o trabalho com a oralidade que a professora inseriu em suas aulas foi a valorização de textos de tradição oral. Essa dimensão do ensino é bastante incentivada por Leal, Brandão e Lima (2011) que apontam quatro dimensões para o trabalho com a oralidade dos alunos. Entre essas dimensões temos a valorização de textos de tradição oral. O fragmento a seguir é um recorte do diário de campo do pesquisador que se constituiu em um precioso dado de pesquisa. Esse fragmento foi registrado no dia 28/08/13 e relata a forma como a professora agrega à sua prática essa dimensão do ensino:

Após o intervalo, a professora organizou os alunos em círculo na sala. Os alunos sentados no chão portam um livro com alguns trava-línguas que ela trabalhou em dias anteriores. Ela propôs que os alunos lessem os trava-línguas em casa e os memorizassem.

Na aula ela propôs uma competição: Os alunos estavam separados em grupo de meninos e meninas. Um aluno de cada grupo se dirigiu à frente para um “duelo”. Nesse duelo o aluno

que conseguisse dizer o trava-línguas de forma mais rápida e sem errar ganharia um ponto para o grupo.

Pude notar que os alunos ficaram bastante envolvidos na atividade e se divertiam bastante enquanto recitava os trava-línguas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Leal, Brandão e Lima (2011) reconhecem a importância de se trabalhar, em sala de aula, com os textos de tradição oral. As pesquisadoras afirmam que a escola deve ter, como prioridade, a missão de auxiliar os estudantes a ampliarem suas habilidades de uso da fala. Para elas, atividades com trava-língua como as que a professora propôs, são formas de estimular o uso da fala além de mostrar a importância que a língua oral tem na preservação das manifestações culturais de um povo.

Essa estratégia utilizada pela professora, além de favorecer a aproximação das crianças com o texto de tradição oral, também trabalha com o lúdico. O fragmento acima revela que as crianças ficaram bastante envolvidas na atividade e que se divertiram bastante enquanto duelavam e recitavam os trava-línguas. Essa abordagem é bastante apreciada por Reyzábal (1999), para a pesquisadora:

A linguagem deve ser manipulada, explorada, deve-se brincar com ela, valorizá-la, notar que se necessita dela, que permite brincar, viver. Por isso, é preciso introduzir a maior gama possível de situações que impliquem diferentes modalidades de compreensão e expressão (p. 70).

Além da pesquisadora citada acima, Ong (1998) acrescenta que a utilização de atividades lúdicas, relacionadas ao contexto vivencial dos alunos desperta maior envolvimento deles com as atividades propostas.

Outro gênero oral que esteve presente em uma das aulas que o pesquisador teve acesso, mediante observação, foi a entrevista. No dia 30/08/13, a professora propôs aos alunos a participação em uma entrevista em que ela (a professora) era a entrevistadora. Nas aulas anteriores, principalmente na sequência didática em que a professora trabalhou o debate na sala de aula, ela mostrou aos alunos vídeos de algumas entrevistas retiradas do *Youtube* e os alunos puderam conhecer melhor esse gênero oral. Após essas aulas ela utilizou a seguinte estratégia:

Fragmento 7:

((A professora combinou previamente com os alunos que eles iriam dar uma entrevista para ela e que seria gravada. Ela utiliza uma câmera filmadora e vai circulando pela sala enquanto faz alguns comentários e perguntas aos alunos))

E1: Professora: Nós participamos de algumas aulas para melhorar nosso desempenho oral nas apresentações em público. Eu gostaria que vocês falassem (2”). Vocês lembram da aula que vocês fizeram a exposição dos cartazes que foi a aula que a gente fez um debate, a

competição de trava-línguas e da descrição dos brinquedos né. Aluna (L), o que você achou dessas aulas que fez você falar lá na frente?

E2: A(L): Muito legal

E3: Professora: Só isso que você achou? Comente essas aulas

E4: A(L): No cartaz foi legal por que a gente escreve (3'') a gente conta o que que a gente faz e também a gente aprende a (2'') fazer tipo um quebra-cabeça.

E5: Professora: Hum-rum. E falar lá na frente, o que você sentiu quando você falou lá na frente?

E6: A(L): É muito bom!

E7: Professora: Teve medo não?

E8: A(L): Não

E9: Professora: E o debate, o trava-línguas e o brinquedo o que que você...

E10: A(L) [o melhor foi desse.

E11: Professora: Qual DEsse?

E12: A(L): A do debate.

E13: Professora: Do debate? O que você aprendeu no debate?

E14: A(L): As regras

E15: Professora: Que regras?

E16: A(L): Muitas

E17: Professora: Muitas. Não lembra de uma não?

E18: A (L): Obedecer (1') e seguir as regras.

E19: Professora: Obrigado.

((a professora continua andando pela sala entrevistando outros alunos))

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O fragmento acima, retirado de uma gravação em áudio e vídeo, mostra que os alunos, não só estavam acostumados a utilizar gêneros orais mais formais, como também gostaram das aulas em que foco era o desenvolvimento da oralidade.

Durante a entrevista, a professora vai intervindo para que as informações fornecidas pelos alunos sejam claras. Quando a professora pergunta à aluna de qual gênero oral ela mais gostou de aprender em sala, a aluna fornece uma informação imprecisa no episódio 10: “o melhor foi desse”. Ao notar que a informação não estava clara, pois a criança não havia especificado a que a palavra “DESSE” se referia, a professora fornece, em seguida, um apoio em forma de pergunta: E11 “Qual DESSE?”. A aluna logo observa o que estava faltando para que sua informação ficasse completa e continua: A12 “do debate”.

Observa-se que, não só nesse trabalho com a entrevista mas também em todos os gêneros trabalhados anteriormente, o papel da professora, durante a realização das atividades, foi fundamental. Para que as crianças se apropriem de gêneros mais formais elas se apoiam nas experiências de um parceiro mais experiente que, nesse caso, foi a professora que atuou de forma adequada sempre que necessário.

Ainda com vista a conhecer os gêneros orais utilizados pela professora para desenvolver a oralidade dos seus alunos, propôs-se que ela preenchesse um questionário no

qual apresentasse a frequência com que trabalhava alguns gêneros na sala de aula. Os resultados do questionário estão apresentados no quadro abaixo:

Quadro 10 – Gêneros trabalhados em sala de aula. Questionário realizado com a professora colaboradora da pesquisa.

| | Gêneros orais | Frequentem ente | Às vezes | Nunca |
|----------|--|--------------------|----------|-------|
| NARRAR | Contos de fadas | X | | |
| | Lendas | X | | |
| | Conto | | | |
| | Advinha | | X | |
| | Piada | | | X |
| | Fábulas | X | | |
| | Livros de histórias infantis | X | | |
| Relatar | Relato de viagem | X | | |
| | Notícia/reportagem | X | | |
| | Biografia | | | X |
| | Relato de experiências vividas | X | | |
| | Testemunho | | | X |
| Argument | Diálogo argumentativo | X | | |
| | Debate regrado | X | | |
| | Reclamação | X | | |
| | Texto de opinião | | X | |
| | Exposição de ideias sobre jogos de futebol, competições e esportes em geral. | X | | |
| Expor | Exposição oral | X | | |
| | Comunicação oral | X | | |
| | Saraus | | | X |
| | Declamação | | X | |
| | Dramatização | | X | |
| | Simulação de noticiários de rádio e tv. | | | X |
| | Outro (qual?) | | | |
| Jogos e | Pedir e fornecer informações | X | | |
| | Dar recados | X | | |
| | Solicitar algo | X | | |
| | Explicar o funcionamento de um objeto ou as regras de um jogo. | X | | |
| Outros | Parlendas | | X | |
| | Trava-línguas | | X | |
| | Receitas e remédios. | | | |
| | Entrevista | X | | |
| | Conversa telefônica | | | X |
| | Conversas públicas | | | X |
| | Conversas espontâneas | X | | |
| | Discurso festivo | | X | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O quadro acima mostra que, diante da proposta de narrar alguns gêneros, a professora trabalha com frequência atividades como narrar contos de fadas, lendas, fábulas e livros infantis. As atividades de narrar adivinhas apenas às vezes estavam presentes no contexto de sala de aula e piadas, segundo a professora, nunca.

Em relação às atividades que incentivem o relato, o questionário mostra que frequentemente os alunos tiveram contato com relato de viagem, notícias/reportagens e relato

de experiências vividas. Em relação ao relato de biografia e testemunho, estes não estiveram presentes no planejamento nem na condução das aulas.

Em se tratando de atividades de argumentar, a professora afirmou, no questionário, que o diálogo argumentativo, o debate, a reclamação e a exposição de ideias estiveram frequentemente presentes na sala de aula.

Quanto às estratégias cujo foco era expor em público sobre algo, apenas a exposição oral e a comunicação oral estiveram presentes na sala de aula com frequência. Às vezes os alunos tiveram contato com declamação e dramatização. Os gêneros que os alunos ainda não tiveram contato, nesse ano, letivo foram o sarau e a simulação de noticiários de TV.

Em relação aos jogos e utilização da linguagem oral para resolver problemas do cotidiano, com frequência os alunos vivenciaram situações em que precisavam pedir e fornecer informações, dar recados, solicitar algo e explicar o funcionamento de um objeto ou as regras de um jogo.

Por fim, outros gêneros orais a que os alunos tiveram acesso com frequência foram: entrevista e conversa espontâneas. Às vezes os alunos tiveram acesso a parlendas, trava-línguas e discurso festivo e nunca, na escola, a conversas telefônicas ou conversas públicas.

Diante desses dados evidenciados pelo quadro acima, o pesquisador perguntou à professora/colaboradora desta pesquisa qual era o grau de planejamento e sistematização com que os gêneros citados acima foram trabalhados e ela afirmou que os alunos tiveram acesso a tais gêneros de forma informal, em momentos de roda de conversa, horas cívicas, atividades no pátio da escola e outros momentos da rotina escolar, porém em se tratando de um trabalho sistemático, com objetivos definidos foram trabalhados com mais ênfase, conforme já fora citado anteriormente os gêneros exposição oral, debate, descrição de objetos e entrevistas.

Conclui-se, a partir do relato da professora, que as crianças tiveram acesso a esses gêneros orais em situações reais de uso, ou seja, as situações comunicativas que ocorrem no interior da escola favorecem a inserção de determinados gêneros e o contato dos alunos com eles.

Essa postura revela uma relação da prática da professora com um dos princípios que orienta esta pesquisa: São os usos que fundam a língua e não o contrário. Os PCN (BRASIL, 1997), ratificam essa afirmação ao orientar que a escola deva proporcionar aos alunos a

reflexão sobre os novos usos da linguagem, ou seja, a adequação que esta deve passar para se adequar às diferentes situações que o meio social exige.

Nesse sentido, conforme Bortoni-Ricardo (2005) e Rayzábal (1999), o trabalho com a oralidade deve ser desenvolvido com vista ao desenvolvimento da competência comunicativa (Cf. HYMES, 1972) adequada para os alunos possam usufruir das situações exigidas pela vida pessoal, social e profissional.

6.3. CATEGORIA 3 – O ORAL TAMBÉM SE ENSINA NA SALA DE AULA, COMO?

Nesta seção pretende-se apresentar a análise das aulas em que a professora elegeu alguns gêneros orais como objeto de ensino. A intenção é compreender como ela investe no desenvolvimento da oralidade dos seus alunos. Nesta etapa pretende-se contemplar o 3º objetivo específico deste estudo que é analisar sequências didáticas, utilizadas com foco no trabalho com gêneros orais, com vista a descrever as estratégias e recursos metodológicos utilizados pela professora para trabalhar com a oralidade dos alunos.

Com a intenção de melhor constituir essa seção, as análises foram feitas triangulando os dados provenientes dos diferentes instrumentos de coleta de dados, a saber: a gravação em áudio e vídeo das aulas; o plano de aula da professora; diário de campo do pesquisador e o registro reflexivo escrito pela professora. Após a reflexão sobre os dados coletados, identificou-se a categoria que trata da forma como a professora propõe um trabalho com alguns gêneros orais formais públicos.

Desse modo, essa seção apresenta os eventos de oralidade escolhidos pela professora para trabalhar com os seguintes gêneros: exposição oral, debate e descrição de objetos. A proposta é apresentar, a seguir, os registros referentes a cada aula, apresentando a sequência didática utilizada pela professora e evidenciando os objetivos, encaminhamentos propostos por ela e a participação dos alunos em cada etapa da aula.

Na análise de cada sequência serão considerados os estudos dos estudos de pesquisadores como Gomes-Santos (2012), Dolz e Schneuwly (2004) e Reyzábal (1999) que propõem algumas etapas para essa análise: 1) o planejamento (reunião de um acervo de informações e a recomposição das informações) e, 2) a realização/apresentação do gênero oral.

É importante destacar que a reflexão sobre as sequências didáticas realizadas aqui, tem apoio teórico não os estudos de Dolz e Schneuwly (2004) que entendem a sequência didática como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em

torno de um gênero textual oral ou escrito. Para esses pesquisadores a sequência didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto (oral ou escrito).

6.3.1. Algumas considerações iniciais.

Os meses de maio, junho, julho, agosto, setembro e outubro de 2013 foram destinados ao contato do pesquisador com a escola e com a colaboradora da pesquisa para a coleta de dados. Nesse período foram realizadas 8 reuniões entre pesquisador e professora com vista a conhecer melhor o trabalho realizado por ela, realizar entrevistas, participar de momentos de planejamento, observação e gravação das aulas. Nesse contato inicial, por um lado a professora tomou conhecimento da proposta e objetivos da pesquisa e, por outro, o pesquisador se familiarizou com a forma como a professora planeja e realiza suas aulas.

Após algumas reuniões, a professora compartilhou com o pesquisador o seu diário de classe para que ele pudesse conhecer melhor o andamento do trabalho pedagógico da professora. Além desse material a professora permitiu o acesso, do pesquisador, aos seus planos de aula, explicou o funcionamento da sua rotina em sala de aula, e falou um pouco sobre os alunos, as dificuldades e potencialidades de cada um.

Em uma dessas reuniões ficou acordado que o pesquisador poderia participar de momentos de coordenação pedagógica (momentos que a professora reserva para o planejamento das aulas e estudos). Em um desses momentos de coordenação pedagógica, o pesquisador conversou com a professora sobre quais gêneros orais ela considerava pertinente que os alunos dominassem e para os quais é há a necessidade de um trabalho mais sistemático, ou seja, o planejamento e realização de algumas sequências didáticas. Após algumas conversas a professora chegou à conclusão de que, considerando a realidade da turma, as necessidades e a idade das crianças, expor oralmente sobre um determinado tema, debater sobre um determinado assunto e descrever objetos em público eram gêneros que seriam adequados para trabalhar com os alunos nessa etapa do ano letivo.

A partir dessa constatação, as reuniões seguintes foram momentos para planejamento das sequências didáticas; seleção de textos; vídeos dos mais variados gêneros para que os alunos pudessem conhecer melhor sobre cada gênero e utilizá-los de maneira adequada à sua idade. A participação do pesquisador foi somente no momento do planejamento pois, conforme combinado com a professora, todas as aulas seriam ministradas apenas por ela e o pesquisador iria apenas filmá-las, não tendo qualquer participação ou interferência nesse momento.

A professora foi bastante receptiva à proposta e, considerando a ampla experiência dela com turmas de alfabetização e a participação constante em cursos de formação continuada, a interferência do pesquisador, nos momentos de planejamento, foi bastante reduzida, dando apoio e sugerindo alguns textos apenas quando solicitado.

6.3.2. AULA 1 – Trabalhando com o gênero exposição oral

Na perspectiva da aprendizagem, a exposição é uma tarefa realizada pelo aluno com a finalidade de estudar sobre determinado assunto e demonstrar o que aprendeu sobre ele (GOMES-SANTOS, 2012, p. 16).

O dia 7 de Agosto de 2013 foi o dia combinado para o início da aula sobre exposição oral. O acesso ao planejamento da professora forneceu uma importante orientação em relação ao objetivo dessa aula:

- *Analisar a pertinência e consistência de textos orais e escritos, considerando as finalidades e características dos gêneros e planejar modos de exposição (exposição oral) de conhecimentos científicos já produzidos e ideias próprias.*
- *Assegurar o acesso dos alunos à fonte de informações com vista a repertoriá-los não só acerca do tema que será explorado e apresentado mas também sobre como se estruturam as exposições orais sobre o tema “alimentação”*
- *Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente Aprender, seriar, organizar e classificar informações.*

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Ao ter contato com o planejamento previsto para aula, foi possível perceber que a professora tinha objetivos bastante definidos em relação ao trabalho com a oralidade que ela iria propor aos alunos. O planejamento dela revela que, não só os objetivos estavam claros como também as demais estratégias que ela pretendia utilizar durante a aula.

A professora dividiu o planejamento para a aula em três etapas: 1) preparação da exposição, que reunia um acervo de informações que ela identificou como necessárias para que os alunos se apropriem do tema a ser exposto e da estrutura da exposição; 2) uma etapa reservada para o planejamento da exposição oral dos alunos e, 3 a exposição propriamente dita.

Na primeira etapa, o plano de aula previa apresentar aos alunos textos que circulam em suportes diversos, na mídia de comunicação, com o objetivo de mediação do acesso da criança ao universo de informações que lhes são disponibilizados a todo momento:

1. *Informações sobre o tema: Disponibilizar aos alunos quatro textos (orais/escritos) diferentes suportes para que se apropriem do tema que será apresentado na exposição. A intenção é repertoriar o aluno com conhecimentos que lhes permitam estruturar o discurso sua exposição.*

2. *Informações sobre como se faz uma exposição: Chamar a atenção das crianças para a estrutura das exposições sobre o tema em foco.*

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A proposta da professora de ampliar o repertório dos alunos acerca do tema e da estrutura do gênero que será produzido é semelhante à proposta de Gomes-Santos (2012) que afirma que “[...] considerando a exposição oral um gênero textual que agencia um conjunto amplo de textos, colocando-os em relação com outros textos, a fim de tornar público um assunto ou tema” (p.17). Isso significa que uma exposição oral deva assumir uma abordagem centrada não apenas na elocução mas também no conteúdo que será transmitido. Assim, o quadro abaixo, que foi retirado do plano de aula da professora, mostra os textos que foram trabalhados com os alunos e algumas intervenções que a professora se propôs a fazer:

Quadro 11 – Textos utilizados na sequência didática para o trabalho com o gênero exposição oral. Retirado do plano de aula da professora colaboradora da pesquisa.

| Texto | Suporte | Disponível em | Refletir com os alunos |
|--|--|---|--|
| Texto 2 – Alimentação saudável (informativo para criança) | Internet – Blog do Dr. Allessio Sandri | http://www.portalmuarama.com.br/artigo.php?artigo=926&colunista=1 . | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Que tipo de texto foi lido? ➤ Qual a finalidade? ➤ A quem se destina? ➤ De onde o texto foi retirado? ➤ O que aprendemos com o texto? |
| Texto 1 – Programa de TV – SID o Cientista | DVD infantil | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Qual é o assunto central do programa? ➤ Quem são os personagens e para que público o texto se destina? ➤ Qual é o objetivo? ➤ E a linguagem utilizada? |
| Texto 3 – Assistir um programa - Cocoricó sobre Receita saudável | Youtube | https://www.youtube.com/watch?v=0whx1WNVeyA | <p>Questões para a reflexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quem são os expositores? ➤ Quais são as fontes e suportes de cada texto? ➤ A quem os expositores se dirigem (os interlocutores)? ➤ Qual é o objetivo da apresentação? ➤ Qual a linguagem utilizada? – (mais formal, mais simples) |
| Texto 4 – Almanaque Horta&Liça – Revista/cartilha da EMBRAPA sobre alimentação saudável. | Powerpoint | Almanaque Horta&Liça, Brasília DF – ANO 1 – Número 1 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Que tipo de texto foi lido? ➤ Qual a finalidade? ➤ A quem se destina? ➤ De onde o texto foi retirado? ➤ O que aprendemos com o texto. |
| <p>Questões para a reflexão com os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ O que os textos tem em comum? ➤ Qual é o tema central adotado em cada texto? ➤ Qual a linguagem utilizada? – (mais formal, mais simples...) | | | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A aula iniciou-se às 13h30. Seguindo a rotina, a professora organizou os alunos em círculo, sentados no chão, para a realização de uma roda de conversa. Segundo a professora, essa prática faz parte do cotidiano da turma. Nessa roda de conversa a professora realiza um momento de leitura para deleite. Ela escolheu um aluno para ir num canto da sala onde são dispostos vários livros de literatura infantil e escolher um livro para ser lido para a turma como leitura deleite ou por fruição. A professora faz a leitura do livro para a turma e incentiva a participação oral dos alunos para motivá-los para a leitura e fazerem uma interpretação oral do texto lido. O trecho a seguir, retirado do diário de campo do pesquisador, registra esse momento inicial da aula:

Ainda na roda de conversa, a professora apresenta sua proposta de trabalho para a aula. Ela informa aos alunos que irão desenvolver uma série de atividades sobre alimentação saudável e que o objetivo dessas atividades é que os alunos preparem uma exposição oral sobre o assunto.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Na seção anterior descreveu-se de forma mais detalhada, como a professora propôs a realização dessa atividade. O enfoque dessa seção é a condução da aula em relação ao gênero escolhido. A professora inicia o assunto pedindo que os alunos elaborem uma exposição inicial, simples, falando sobre alguns tipos de alimentos de cada região. No dia anterior, ela solicitou aos alunos uma tarefa para casa na qual as crianças deveriam entrevistar seus pais para saber as comidas típicas de sua região de origem. Conforme o fragmento abaixo apresenta:

Fragmento 8:

E1 - Professora: Eu queria saber quem de vocês fez a pesquisa que eu pedi? ((muitos alunos levantam a mão)). Fez? Eu quero saber o resultado da pesquisa das comidas típicas da região dos seus pais. ((um aluno levanta a mão e a professora pergunta)) O que seu pai colocou? Sua mãe?

E2 – A(B): Arroz e pequi, feijoada... um monte de coisa.

E3 - Professora: Que legal! Quem aqui já comeu arroz com pequi? ((os alunos continuam falando sobre os alimentos de várias regiões e a professora vai coordenando os turnos para que os alunos possam falar e ampliar seu repertório de comidas típicas. À medida em que os alunos vão falando ela vai fazendo perguntas do tipo: faz bem à saúde? O que vocês acham?))

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O fragmento acima revela que a professora introduz o assunto, considera os conhecimentos prévios dos alunos sobre a alimentação e pede que eles falem sobre o que aprenderam. Nota-se que inicialmente essa exposição é bastante marcada pela informalidade, pouco monitoramento e menos intervenções da professora.

Após a produção inicial de uma versão para a exposição oral dos alunos, a professora inicia uma etapa de pesquisa. Notou-se que ela buscou repertoriar os alunos com diferentes textos relacionados ao tema. Inicialmente ela entregou uma história em quadrinho sobre o tema e pediu para que os alunos fizessem uma leitura silenciosa. Os alunos em círculos fizeram a leitura atenta do texto.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013 – Diário de campo do pesquisador

A partir daí, ela entrega aos alunos um texto didático científico com o título: *alimentação saudável*. O fragmento abaixo, retirado da gravação em áudio e vídeo, mostra como a professora apresentou a proposta aos alunos:

Fragmento 9:

E1- Professora: Esse texto, é pra preparar vocês pra fazer uma apresentação no final. (1) entendeu? Com a informação desse texto, vocês vão fazer uma apresentação, cada grupo vai fazer uma exposição diferente. Então por isso entreguei esse texto e vou entregar alguns outros para ajudar vocês a fazerem uma apresentação muito boa. Quem gostaria de começar a ler aí a tirinha? ((Ela olha para os alunos e aguarda até que uma aluna se prontifica a iniciar a leitura. Os alunos leem e ao final a professora retoma fazendo uma leitura completa do texto. Após a leitura a professora pergunta)).

E2- Professora: Qual é o assunto principal desse texto? Quem gostaria de falar?

E3- Aluno 1: Alimentação

E4- Professora: Muito bem! Repete para os colegas o que você falou.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Os registros do diário de campo do pesquisador evidenciam que a professora continua fazendo perguntas do tipo: que tipo de texto nós lemos? Qual a finalidade do texto? Quem o produziu? A quem se destina? De onde este texto foi retirado? O que aprendemos com o texto?

Essa abordagem da professora está bastante próxima do que Gomes-Santos (2012) orienta para o trabalho com textos. Ele afirma que os alunos devem identificar as informações contidas no texto, ou seja, seu conteúdo; os objetivos desse texto; o meio de circulação e marcas linguísticas. Para Gomes-Santos (2012), antes de produzir o gênero é preciso ampliar o repertório dos alunos acerca do conteúdo a ser exposto:

Assim, para mediar o acesso do aluno às informações, o professor pode-se valer de atividades que promovam maneiras diversas de apreendê-las e de elaborar perguntas sobre elas, ensinando o aluno a decompor o acervo de forma processual e progressiva (p. 23).

Essa proposta de ensinar o aluno, decompondo o acervo de forma processual e progressiva, esteve bastante presente na sala da professora nessa aula observada, pois além desse texto, a professora apresentou um outro texto de outro gênero com a mesma temática: *alimentação saudável*.

Após a leitura do texto, com vista a reconhecer seus aspectos discursivos e interpretar o texto (construção de sentido), a professora apresentou um texto veiculado em forma de vídeo. Trata-se de um programa de TV infantil chamado “SID, o Cientista”. Esse vídeo fala de uma criança que não compreende a importância de uma alimentação saudável. Essa criança chega na escola e pergunta à professora por que não pode comer doce o dia inteiro e a professora faz uma série de experimentos, no laboratório da sala, para mostrar a importância de uma boa alimentação para manter a saúde do organismo.

Segundo Gomes-Santos (2012), diversificar os meios de informações é uma decisão importante nessa etapa de seleção das informações para a exposição oral. Para ele, “quando expomos sobre um determinado assunto, atuamos sobre um repertório de conhecimentos organizados em textos que circulam em diferentes mídias de comunicação” (p. 21).

Após a apresentação do vídeo, a professora faz algumas perguntas aos alunos para que eles relacionem o conteúdo do vídeo com o texto lido.

Fragmento 10:

E1- Professora: Vocês gostaram do vídeo? Do que ele fala?

E2- A (R): Ele também fala sobre alimentação.

E3- Professora: Por que você disse TAMBÉM?

E4- A (R): Por que a folha de papel também fala sobre isso.

E5- Professora: Ah, então tanto a tirinha quanto o vídeo falam sobre a mesma coisa? Então os textos são iguais

E6- A(R): Sim

E7- A (P): Não (2') eu acho que não, por que um tá no papel e outro na televisão.

E8- Professora: Muito bem, embora os textos falem do mesmo assunto, que é a alimentação saudável, eles têm algumas características diferentes. Vamos falar um pouco sobre o vídeo. Onde nós encontramos esse tipo de texto?

E9- A (P): No DVD, na televisão, na internet.

E10- Professora: Muito bem! Pelas imagens, pelo desenho, pela forma como o menino do vídeo fala, vocês acham que esse vídeo interessa a que tipo de público? Crianças ou adultos?

E11- A(G): Crianças. Por que criança que gosta de desenho.

E12- Professora: E quem o produziu, vocês acham que foi um adulto ou uma criança?

E13- A(G): Não sei.

E14- A(M): Acho que foi um adulto por que criança não sabe mexer tanto com computador pra fazer isso.

E15- Professora: Olhem só a capa desse DVD, aqui no verso tem o nome do diretor, dos produtores. Como eles são profissionais que atuam nessa área imagina-se que sejam adultos, não é isso?

E16- Alunos em coro: Sim

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O excerto acima revela informações relevantes sobre as intervenções da professora. Nota-se que a prática do diálogo com os alunos é constante e ela vai intervindo para que os

alunos façam inferências, troquem informações e ampliem seu repertório de conhecimento. Ela levou os alunos a identificar, não só algumas características do gênero e aspectos discursivos relacionados a ele, mas também fez relações com o texto anterior. Um aspecto que Gomes-Santos (2012) defende é que o contato das crianças com os diferentes textos deva levá-los a refletir sobre a função do expositor das informações, a quem ele se dirige diretamente e a que público mais amplo a exposição é destinada.

Após apresentar um texto escrito sobre o tema alimentação e um desenho sobre alimentação saudável, a professora preocupou-se em apresentar aos alunos um vídeo em que as crianças fazem uma exposição oral sobre alimentação. Esse vídeo foi retirado do programa “Cocoricó”, nele as crianças expõem sobre o conteúdo e finalizam apresentando uma receita saudável.

Fragmento 11:

E1- Professora: Veja bem, eu dei pra vocês uma história em quadrinhos para vocês saberem a importância da alimentação, a gente começou a falar desse tema desde antes de ontem. A gente viu o filme “tá chovendo hambúrguer” que foi um filme sobre o assunto, lemos outros textos também sobre o assunto. (3’) Vocês vão ver agora um pequeno vídeo que é uma historinha do “Sid, o Cientista”, quem já conhece sabe que é rapidinho. Né? É bem rapidinho. E ele vai falar sobre a alimentação também. Pra que que vai servir esse vídeo? Pra vocês se prepararem para a apresentação que vocês vão fazer depois não é? Então as informações que vocês vão encontrar no vídeo, vão servir pra vocês apresentarem daqui a pouco. Tá. Entendidos? Todos em silêncio, olhando pra história.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Após os alunos assistirem ao vídeo, a professora fez intervenções pontuais destacando algumas características da exposição oral. Nessa etapa, ela fez perguntas aos alunos do tipo: Quem são os expositores? Qual foi a diferença entre esse vídeo de exposição e o desenho do “SID, o cientista”? Quais as semelhanças entre os dois vídeos? O vídeo do “Cocoricó” é apropriado para qual público? O que deveria mudar nesse vídeo se ele fosse direcionado aos adultos? O fragmento abaixo ilustra bem essas intervenções:

Fragmento 12:

E1- Professora: Agora que nós assistimos esse vídeo do cocoricó, alguém pode me dizer o que ele tem a ver com os outros que nós assistimos?
E2- A (D): Ele fala sobre alimentação também.
E3- Professora: Isso mesmo, mas esse último é o mesmo tipo do episódio ((desenho)) do “Sid” que vocês assistiram.
E4- A(JL): É mais ou menos?
E5- Professora: Como assim, mais ou menos?
E6- A (JL): É tipo assim... nesse vídeo a menina parece que tá ensinando, falando pra outra pessoa da alimentação saudável.

E7- Professora: é isso mesmo, João Lucas falou bem, nesse vídeo a moça está fazendo uma exposição oral que é diferente de um desenho sobre o tema. No vídeo ela está comunicando informações não é isso? E esse vídeo é apropriado para quem assistir?

E8- A (P): Pra criança, mas adulto também pode assistir.

E9- Professora: Mesmo que os adultos assistam ele é direcionado para criança. Mas por que?

E10- A (P): Ela não fala muito difícil.

E11- Professora: É ela fala uma linguagem tipo simples, que é para as crianças entenderem.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Foi possível notar, na estratégia descrita no fragmento 12, que a professora buscou trazer várias informações, não somente em relação ao gênero exposição, mas também ao conteúdo que os alunos precisavam se apropriar para expor oralmente sobre o tema que a ela apresentou como o objetivo da aula. Nessa linha de pensamento, Gomes-Santos afirma:

Em outras palavras, ao entrar em contato com diferentes fontes de informações que lhe subsidiarão no planejamento da exposição, o aluno tem um acesso preliminar não apenas a conteúdos, mas a diferentes maneiras com que uma exposição pode funcionar e a diferentes recursos que permitem esse funcionamento (2012, p. 50).

O último texto de referência que a professora apresentou aos alunos foi uma história retirada de um Almanaque chamado “HORTA&LIÇA”, da revista/Cartilha da EMBRAPA. Assim como os demais textos apresentados, este também tratava da alimentação saudável e da função de cada alimento no organismo. A professora lidou com esse texto da mesma forma como fez com os anteriores, ou seja, após fazer interpretação das informações explícitas e implícitas no texto, ela promoveu um amplo diálogo com os alunos sobre o gênero textual, finalidade, destinatário, de onde foi retirado e a quem se destina.

Essa etapa de familiarização dos alunos com um amplo acervo de informação foi bastante importante para eles, tendo em vista que, se para os adultos é difícil falar sobre um tema que não dominam, para a criança a dificuldade ainda é maior, pois agrega-se ao pouco repertório sobre o assunto, a pouca familiaridade que as crianças têm com esse tipo de tarefa.

Finalizada essa etapa de estudo sobre o tema e familiarização acerca de textos em que a exposição oral esteve presente, a professora passou a propor estratégias para que os estudantes pudessem organizar as informações obtidas.

A professora separa os alunos em grupo e propõe que cada grupo elabore uma exposição oral com diferentes enfoques. Nesse momento ela divide um tema para os quatro grupos que se formaram na sala. Ela pede que um grupo elabore uma receita, outro um mapa conceitual com frases relacionadas ao assunto e outro grupo faça um cartaz com palavras e figuras sobre alimentos que devemos comer sempre e alimentos que apenas às vezes.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A proposta da professora consistiu em promover um momento para que os alunos pudessem sistematizar as informações que receberam sobre o tema de modo a não sucumbirem diante delas. Essa atitude, conforme Gomes-Santos (2012), permite ao expositor “[...] tratar do acervo de textos multissemióticos sem sucumbir ao turbilhão de informações que lhe são disponibilizadas a todo momento pelas tecnologias da informação e comunicação” (p. 60). Isso significa que antes da exposição propriamente dita deve haver um momento de recomposição das informações.

O trecho acima, retirado do diário de campo do pesquisador, revela que a professora escolheu, como estratégia, o trabalho em grupo e nessa proposta, os grupos deveriam organizar as informações com vista a expor sobre 3 subtemas: 1) exposição oral sobre uma receita saudável; 2) uma exposição oral a partir de um mapa conceitual com frases relacionadas ao assunto e 3) uma exposição oral a partir de um cartaz sobre alimentos.

Ao recorrer novamente ao planejamento da aula da professora pode-se perceber que, para essa etapa, os objetivos e as ações estavam bastante definidos.

- *Elaborar com os alunos um mapa conceitual com as principais informações apresentadas nos textos e discutir com eles a melhor forma de encadear as ideias.*
- *Retirar de uma caixinha tiras de papel contendo frases sobre alimentação saudável e compor com os alunos o mapa conceitual respondendo perguntas o que é... como devemos nos alimentar... alimentos saudáveis e alimentos não saudáveis etc.*

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Nota-se que, ao eleger a oralidade como objeto de ensino, a professora detalhou, em seu planejamento, estratégias pontuais para que os alunos não se perdessem no processo de elaboração do gênero. Isso ratifica a asserção de que ensino dessa modalidade da língua deva ser realizado de forma sistemática, planejada e cada etapa do processo pode e deve ser monitorada pelo professor para que o objetivo da aula seja alcançado. Ao propor que os alunos selecionem informações relevantes, discutam em grupo a melhor forma de encadear as ideias, a professora auxilia os alunos prepararem uma exposição sem se perderem no caminho. Nesse trabalho, conforme Gomes-Santos (2012), a mediação do professor ajuda o aluno a planejar a exposição, identificando e selecionando o conteúdo e dando a eles um novo tratamento.

Fragmento 13:

E1- Professora: Agora vocês vão preparar um cartaz sobre o tema. Então vocês irão escolher se o grupo todo apresenta, se uma pessoa apresenta. Se duas pessoas apresentm (3') vocês é que vão escolher. Então (2') Como as tarefas serão divididas? Para o primeiro grupo eu tenho um envelope com muitas frases relacionadas aos textos que nós lemos, a tarefa de vocês é selecionar as mais importantes e colarem no cartaz de uma forma que as ideias

fiquem bem claras para mostrar para os colegas. Para o segundo grupo eu vou entregar o notebook com os vídeos para que vocês assistam novamente e elaborem uma receita saudável. O terceiro grupo irá montar um cartaz, que eu já vou entregar com algumas palavras no título: comer sempre... e comer às vezes. E vocês irão procurar figuras que se encaixem bem em cada título para apresentar aos colegas, ok?

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Ao separar as tarefas para cada grupo, a professora considerou um critério interessante: aos alunos que já sabiam escrever textos com autonomia pediu que escrevessem nos cartazes as informações relativas ao tema. Para outro grupo, cujos alunos não dominavam completamente o sistema de escrita alfabética, ela deu um apoio: frases em um envelopes para que eles pudessem ler (mesmo com a ajuda de outros colegas) e organizar as informações. Já para o grupo, cujos alunos não conseguiam ler nem escrever com autonomia, ela solicitou que trabalhassem com figuras recortadas de revistas ou jornais. Nessa estratégia, a professora respeitou a heterogeneidade da turma e forneceu aos alunos o que Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheiras (2010) chamam de andaimes²², um apoio ou um suporte nos quais as crianças poderiam se apoiar para construir novos conhecimentos.

A estratégia que a professora utiliza, para que os alunos façam uma roteirização das informações, ancora-se nos estudos de Gomes-Santos (2013). Para ele, roteirizar as informações do acervo requer que o expositor possa agir de duas maneiras complementares:

- I. Hierarquizar as informações conforme seu nível de abrangência, estabelecendo, por exemplo, relações de subordinação entre informações principais e informações secundárias;
- II. Distribuir as informações na ordem em que pretende apresentá-las ao auditório (p. 75).

Ainda na etapa de preparação da pesquisa, a professora elegeu um momento para sentar com cada grupo e dar-lhes orientações sobre como deverá ser a exposição oral. Considerando que são crianças entre 7 e 8 anos de idade, a professora precisou fazer um ensaio prévio com cada grupo. Essa etapa já estava prevista no planejamento da professora, conforme o fragmento abaixo revela:

Quadro 12 - Etapas que devem ser contempladas durante a exposição dos alunos. Excerto do plano de aula da professora colaboradora da pesquisa.

²² Andaime: termo cunhado pelo psicólogo norte americano Jerome Bruner. É um termo metafórico que se refere à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura dá a um aprendiz. A situação de andaimagem pode ocorrer por meio de perguntas que auxiliam os alunos a progredirem na aprendizagem (BORTONI-RICARDO, MACHADO e CASTANHEIRA, 2010). Esse conceito tem forte influência do conceito de zona de Desenvolvimento proximal apresentado por Lev. S. Vigotski.

| | |
|---|---|
| Abertura | Como será o início da apresentação? |
| Apresentação do tema | Definir quais os alunos que iniciarão a apresentação do tema. |
| Apresentação do cartaz que será apresentado | Orientar os alunos sobre os etapas importantes e que devem ser consideradas na exposição e como utilizar o cartaz durante a apresentação. |
| Recapitulação | Um breve resumo sobre o tema apresentado. |
| A conclusão | Fornecer orientações para que o aluno conclua o trabalho falando o que aprendeu durante a pesquisa. |
| Encerramento | Conversar com os alunos que, ao final da apresentação, eles devem se despedir do auditório anunciando o final da exposição. |

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Esse momento da aula foi bastante importante para preparar os alunos para a exposição oral. A professora foi em cada grupo e conversou com eles sobre como deveriam agir quando estivessem diante da turma para transmitir uma informação, o fragmento abaixo ilustra uma dessas intervenções.

Fragmento 14:

E1- Professora: ((a professora se direciona a um grupo de quatro alunos. Ela segura na mão o cartaz que o grupo preparou e começa a dar informações sobre como eles devem agir diante da plateia)). Vocês vão chegar lá na frente, eu vou dar um durex e vocês vão colocar no cartaz. Ai vocês vão apresentar: Nós somos o grupo (2') ai vocês falam o nome do grupo de vocês. Nós vamos falar sobre alimentação saudável. Ai o Gustavo vai começar a falar junto com o Rogério. Eu e o Rogério nós vamos falar dos alimentos saudáveis, ai o Gustavo começa. São 12 alimentos saudáveis que vocês colaram aqui, o Gustavo fala de 6 e o Rogério mais 6. Vocês combinem entre vocês dois, Gustavo pode falar os seis primeiros e o Rogério os últimos. Depois vai falar o Marcos ((a professora direciona o olhar para o aluno)). Marcos, você se apresenta e fala: Nós vamos, eu e a Tatiana, falar sobre alimentação saudável. E fala, além desses aqui nós temos outros alimentos que não são saudáveis como o salgadinho, refrigerante, hambúrguer, que podemos comer mas só de vez em quando. Vocês entenderam, na hora da apresentação não precisa ficar só no cartaz não podem falar de outras coisas que vocês sabem sobre o tema. Não se esqueçam de falar alto, postura correta, falem devagar para todos entenderem, ok?

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O fragmento acima mostra que a professora esteve acompanhando todo o processo de preparação para a exposição oral. Para expor oralmente, os alunos precisam de se apropriar de conhecimentos relacionados ao tema, precisam planejar a apresentação e roteirizá-la. Porém a mediação da professora acima mostra que o ensaio, o treino para expor oralmente é muito importante. A intervenção da professora para dividir os turnos²³ entre os alunos, organizar a ordem em que cada um irá falar, alertar para aspectos prosódicos como postura corporal, altura da voz, velocidade da fala são aspectos que os alunos precisam aprender para falarem em público de forma adequada (Cf. MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007).

²³ Turnos de fala, Cf. Sacks, Schegloff e Jefferson (2003).

Tendo em vista a importância dessa etapa do trabalho com gêneros orais públicos formais que as crianças não dominem, o fragmento abaixo retirado do diário de campo do pesquisador também apresenta essa intervenção eficaz da professora:

Após a elaboração do cartaz a professora vai em cada grupo fornecendo orientações sobre como os alunos devem agir durante a exposição oral, ou seja, ela vai orientando sobre como deve ser a postura, a altura da voz, os gestos bem como elementos que não podem faltar: apresentação dos membros do grupo, assunto geral da apresentação, alternância entre os membros do grupo com vistas a definirem quem irá iniciar a apresentação, quem irá continuar e quem irá concluir o trabalho.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Após as etapas apresentadas anteriormente (acervo de informações, planejamento, roteirização das informações, ensaio da apresentação), a professora prepara os alunos para o início da apresentação. Mais uma vez ela relembra à turma as regras para a participação em uma exposição oral destacando a importância do silêncio, a escuta atenciosa da apresentação dos alunos e tomar nota quando achar necessário. A medida em que os grupos vão apresentando, a professora dá orientações sobre o posicionamento dos alunos (olhando para a classe) a altura da voz (adequada para que todos possam ouvir) etc. Além dessas orientações ela vai intervindo para que os alunos extrapolem as informações dos cartazes e acrescentem informações de seu próprio conhecimento enciclopédico construído ao longo das leituras feitas durante a aula. Ela faz algumas perguntas com o objetivo de tornar a exposição mais completa e transmitir o máximo de informações aos demais alunos da classe.

Estas atitudes da professora explicitam bem o que deve ocorrer no momento da exposição oral, conforme Gomes-Santos (2012):

Assim, na tarefa de realização da exposição planejada, entra em cena a capacidade do expositor de dar voz ao roteiro elaborado ou, como Erving Goffman, de animar, no sentido de dar alma às palavras do acervo. Diríamos que é nesse momento que ele adquire o estatuto de vocalizador ou animador de palavras (p.89 e 90).

Quando a professora alerta os alunos para aspectos prosódicos como a altura da voz, a postura, entre outros, concretiza em sua prática algo que é fundamental: a produção corporal junto à produção da voz. Nas palavras de Gomes-Santos (2012):

Desse modo, quando o expositor dá voz às informações roteirizadas no momento do planejamento da exposição, sua elocução é emoldurada por um conjunto de recursos semióticos que o subsidiam em sua performance, na tarefa de promover e manter o envolvimento de seu auditório com a exposição (p. 119).

De fato, o trabalho com a oralidade e, especificamente com o gênero exposição oral, exige planejamento para que um ciclo de ações sejam completadas. Acreditando na

importância de completar esse ciclo, a professora buscou seguir criteriosamente cada etapa de modo a garantir a aprendizagem do gênero e boas exposições feitas pelos alunos. O fragmento a seguir mostra uma das exposições orais feitas pelos alunos e as intervenções que a professora foi fazendo no decorrer dela. Nesse momento a professora pede que os alunos se direcionem à frente da sala, próximo ao quadro e ele senta em uma das cadeiras dos alunos (a primeira da frente) de modo a poder apoiar os alunos quando necessário.

Fragmento 15:

E1- Professora: Vocês falem bem alto para que os colegas escutem vocês e entendam tudo. ((ela se direciona à turma e diz)). Na hora que eles tiverem apresentando é zero de conversa tá? SSSsssss. Pode começar.

E2- A (R): Meu nome é Rogério, nós vamos falar sobre uma alimentação saudável (4'). O que devemos comer sempre. ((o aluno começa a ler o cartaz)). Milho, presunto, laranja, cenoura, banana, batata, queijo e carne.

E3- A (G) Beterraba, cenoura, couve, frutas e banana.

E4- Professora: Então vocês acabaram de falar foi sobre a alimentação saudável, sobre coisas que devemos comer sempre, não é isso? E o que mais vocês querem falar?

E5- A(G): Que de vez em quando podemos comer chocolate, refrigerante, hambúrguer e doces.

Professora: Gostariam de falar mais alguma coisa?

E6- (G): Bala

E7- Professora: Bala pode comer sempre?

E8- A(G): Não

E9- Professora: Como é que devemos comer balas.

E10- A(G) Só de vez em quando.

E11- Professora: Na sua opinião Rogério, o que mais a gente pode fazer para ter uma alimentação boa, saudável. Pra ter saúde, além desses alimentos que vocês falaram?

E12- A(R): ((vários segundos em silêncio)) ()

E13- Professora: Arroz, é um alimento saudável ou não?

E14- A(R): Sim

E15- Professora: Feijão, carne, Salada...

E16- A(R): Sim

E17- Professora: Então a gente deve comer o que? Balinha, bolo, ou comer arroz, feijão, carne e salada.

E18- A (R) e (G): Arroz, feijão, carne e salada.

E19- Professora: Querem falar mais alguma coisa?

E20- A(R) e (G): Não

E21- Professora: Palmas para o grupo.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Observa-se que, no fragmento acima, a professora atuou apoiando o grupo para que os alunos pudessem transmitir a informação de maneira adequada e, ao mesmo tempo, não se constrangessem ficando sem ter o que falar para a turma. Inicialmente, no episódio 1, ela deixa bem claras as regras de participação no evento. Silêncio, respeito e escuta atenciosa são fundamentais para que a apresentação flua de forma adequada. Os alunos se apresentaram corretamente, anunciaram o tema que iriam tratar, revezaram os turnos e expuseram, aos presentes, as informações que coletaram e o que aprenderam sobre o tema.

Eles falaram sobre alimentos que devemos comer sempre e alimentos que só de vez em quando.

A intervenção da professora foi bastante pontual. Veja que entre os episódios 6 e 16 a ela faz uma série de intervenções com o objetivo de apoiar os alunos na exposição. Após a leitura do cartaz a professora queria que os alunos extrapolassem as informações contidas nele e partissem para uma fala com menos apoio nos cartazes. Quando ela pergunta se eles querem falar mais alguma coisa, o aluno fornece uma informação um pouco imprecisa, ele responde BALA (episódios 6). A professora, querendo que o aluno fosse mais específico na resposta, pergunta, no episódio 7, se a bala é um alimento que devemos comer sempre. Essa pergunta serviu como um andaime para que o aluno pudesse ser mais explícito em sua informação.

Em seguida, no episódio 11, ela faz uma pergunta ao outro aluno da exposição querendo saber a opinião dele sobre outros alimentos que, embora não citados no cartaz, também faziam parte de uma boa alimentação. Ao perceber que o aluno ficou alguns segundos em silêncio, a professora fornece outros andaimes em forma de pergunta: “Arroz, é um alimento saudável ou não? A gente deve comer o que, Balinha, bolo ou comer arroz, feijão, carne e salada?” Assim ela utiliza uma pergunta para inserir na apresentação dos alunos uma informação que não havia ficado clara porém não desconsidera a participação dos alunos nesse processo.

O fragmento acima mostra que a professora apoiou os alunos para que a exposição estivesse completa. O esforço dela dialoga com a proposta de Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (DOLZ et al, 2004, p.200), que sugerem uma ordenação de etapas que são importantes para a exposição oral: Abertura (apresentação dos alunos), Introdução do tema (o expositor anuncia o tema); Apresentação do plano da exposição (o roteiro a ser seguido); o desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas (explanação do conteúdo roteirizados); recapitulação e síntese (o expositor sumariza o conjunto de conteúdos expostos); conclusão (o expositor finaliza a explanação) e encerramento (final da exposição, agradecimento etc).

A professora solicitou ao segundo grupo que escrevessem uma receita saudável. O grupo se posiciona a frente e inicia a exposição com a leitura do cartaz.

Fragmento 16:

E1 – A(L): Olá meu nome é Luciana
E2 – A(K): O meu é Aluna Kelly
E3 – A(D): Meu nome é Daniel

E4 – A(L): ((começa a ler o cartaz)) *Receita saudável espetinho de frutas. Ingredientes: Manga cortada em cubos, morango inteiro, uva inteira, abacaxi cortado em cubos, maçã e dois espetinhos de churrasco.*

E5 – A(K): ((ainda lendo o cartaz)) *Modo de fazer: corte as frutas em cubos, coloque no espetinho*

E6 – A (D): *Coloque na ordem de preferência de cada um. Sirva na hora*

E7 - Professora: *O que vocês aprenderam com a aula de hoje*

E8 - A(L): *Podemos comer frutas todos os dias (2') agora coisas não saudáveis não podemos comer todos os dias.*

E9 - Professora: *Mais alguma coisa Luciana? Os outros alunos gostariam de acrescentar mais alguma coisa?*

E10 – A(K): *Todo dia, toda manhã, toda tarde a gente tem que comer frutas, todas são muito saudáveis. Se a gente comer besteira (4')*

E11 - Professora: [Que tipo de besteira?

E12 – A (K): *Pirulito, Balinha, Chocolate...*

E13 - Professora: *Faz bem pra saúde isso?*

E14 – A(K): *Não. Tipo o chiclete engana o corpo, fala que vem comida e não vem.*

E15 - Professora: *E o que que acontece?*

E16 – A(K): *Pode dar uma dor muito grande.*

E17 - Professora: *Uma dor muito grande aonde?*

E18 – A(K) *Na barriga né?*

E19 – Professora: *Que interessante você ter lembrado disso Kelly, muito bem!!*

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Assim como no grupo anterior, a professora agiu de forma pontual para que os alunos se desempenhassem bem na exposição oral. O episódio 7 revela a intenção da professora de que os alunos extrapolassem a leitura do cartaz e falassem de forma livre, defendendo seus pontos de vista. No episódio 11, a professora nota uma informação imprecisa na fala da aluna e intervém com uma pergunta para que a criança explique melhor sua afirmação de modo a dar maior clareza à sua fala.

A atuação da professora, durante toda as etapas da aula, foi fundamental. Os alunos precisam desse apoio, pois como estão no 2º ano de escolarização tiveram poucas oportunidades de utilizar esse gênero oral público e acredita-se que seja a primeira vez que participam de uma sequência didática para aprenderem sobre esse gênero.

6.3.3. Aula 2 – Trabalhando com o gênero debate

O debate coloca em jogo capacidades fundamentais, tanto do ponto de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, de construção de identidade) (DOLZ et al, 2004, p. 214).

O dia 14 de Agosto de 2013 foi o dia combinado para o início da aula sobre debate. Ao propor o trabalho com esse gênero, os alunos participaram de atividades com vista a debater sobre um assunto de interesse da turma. O tema proposto para o debate foi *regras de boa convivência*. A professora sugeriu esse tema porque os alunos não estavam

mostrando uma convivência adequada nos momentos do recreio, por isso ela planejou uma sequência didática para que os alunos tivessem contato com diferentes gêneros textuais, que tratavam dessa temática, e, além disso, pudessem conhecer e refletir sobre o gênero debate através de vídeos de circulação na mídia televisiva e outros recursos.

Para início da reflexão sobre essa aula, o acesso ao plano de aula da professora forneceu informações importantes sobre o objetivo e as estratégias que ela planejou utilizar:

- *Promover estratégias para que os alunos participem de interações orais em sala de aula. Incentivar a interação, exercitar a gestão da palavra entre os participantes o respeito aos turnos da conversação, a escuta atenta, o respeito ao ponto de vista do outro, o questionamento e a argumentação respeitosa;*
- *Auxiliar o aluno a desenvolver sua competência comunicativa a partir do envolvimento conversacional, ou seja, proporcionar estratégias para que os alunos possam produzir textos orais de diferentes gêneros para atender às situações sociais em que estão inseridos, no caso dessa aula o debate;*
- *Favorecer a participação em situações de intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas;*

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Os objetivos apresentados pela professora em seu planejamento revelam informações preciosas, primeiro por demonstrar que, diante de um gênero oral, a professora elaborou um planejamento sistemático e descreveu objetivos que pretendia alcançar. Essa atitude da professora revela que ela não trabalhou a oralidade de forma espontânea, não sistemática, pelo contrário, todas as etapas foram definidas anteriormente e para ela estava muito claro aonde queria chegar.

Essa questão é bastante relevante, considerando o aporte teórico desta pesquisa, que mostra a importância de o trabalho com a oralidade em sala de aula seja intencional e planejado. No fragmento acima a professora apresenta três elementos: 1) gestão dos turnos da conversação; 2) escuta atenta e 3) a retomada do discurso por meio da adequação das colocações às intervenções precedentes. Esses três elementos estão presentes na proposta de Dolz, Schneuwly e De Pietro (DOLZ et al, 2004) pois afirmam que eles são constituintes do gênero em questão.

Ao analisar o planejamento que a professora elaborou para o trabalho com o gênero debate na sala de aula, foi possível identificar que ela separou a aula em três momentos: primeiro ela trouxe para os alunos um acervo de informações sobre as regras de convivência, a partir de diferentes gêneros textuais; em seguida, ela apresentou aos alunos alguns debates que circulam na mídia e fez intervenções para que os alunos se familiarizassem com esse

gênero oral; e, por fim, promoveu um debate na sala de aula. O quadro abaixo, explicita os textos e algumas intervenções que ela planejou para cada momento.

Quadro 13 – Textos utilizados na sequência didática para o trabalho com o gênero debate. Retirado do plano de aula da professora colaboradora da pesquisa.

| Texto | Suporte | Disponível em | Refletir com os alunos |
|--|------------------------------|------------------------|---|
| Texto escrito: Os combinados da turma | Folha de papel A4 | Arquivos da professora | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quem são os expositores? ➤ Quais são as fontes e suportes de cada texto? ➤ A quem os expositores se dirigem (os interlocutores)? ➤ Qual é o objetivo da apresentação? ➤ Qual a linguagem utilizada? – mais formal, mais simples.. |
| TV PIA – Debate sobre crianças e regras | Youtube | internet | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Qual o assunto do vídeo? ➤ O que ele tem a ver com o texto que lemos? ➤ Como as crianças se comportaram durante o debate? ➤ Qual era o perfil dos debatedores? ➤ Como era a linguagem deles, mais formal ou menos formal? |
| Tirinha da turma da Mônica sobre conflitos | Revista em quadrinhos – GIBI | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quem são os personagens? ➤ Quais são as fontes e suportes de cada texto? ➤ A quem esse texto interessa? (os destinatários)? ➤ Qual é o objetivo do texto? ➤ Qual a linguagem utilizada? – mais formal, mais simples... |

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Conforme o planejamento acima a professora apresentou inicialmente o texto *Os combinados da turma*. Trata-se de um texto do arquivo da professora e que fora produzido coletivamente pelos alunos no início do ano letivo. O texto fica fixado na sala de aula em um mural.

*A professora inicia a 1ª etapa da aula apresentando aos alunos textos que circulam em diferentes suportes na mídia de comunicação com o objetivo de mediar o acesso da criança ao universo de informações que lhes são disponibilizados. No caso dessa aula ela apresenta aos alunos diferentes gêneros textuais sobre “regra de boa convivência” e vídeos contendo debates orais para que os alunos se familiarizem com o gênero oral que deverão produzir. O primeiro texto que a professora apresentou foi **Os combinados da turma**. Esse texto faz parte do acervo de textos do arquivo da professora. Trata-se de uma produção de texto coletiva que a turma fez no início do ano e que a professora retomou para iniciar a discussão sobre o tema do debate da aula. O texto apresentado é lido pelos alunos por meio de uma leitura compartilhada e cada aluno é convidado a ler um tópico do texto. Após a leitura, a professora conversa com os alunos sobre alguns aspectos discursivos do texto como a finalidade, destinatário, meio de circulação, características estilísticas. Ela utilizou as seguintes perguntas:*

- Qual é o assunto do texto?
- Onde o texto foi encontrado?
- A quem o texto se dirige (os interlocutores)?
- Qual é o objetivo do texto?

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O texto que a professora apresentou inicialmente teve como título *Os combinados da turma*. Nota-se, a partir da leitura do trecho do diário de campo do pesquisador citado acima, que a professora busca sempre discutir com os alunos aspectos discursivos em relação ao texto. Após uma leitura para construção de sentido sobre as informações do texto ela questiona sobre o assunto, meio de circulação, interlocutores, objetivo do texto. Essa é uma estratégia importante pois nela os alunos trabalham com os gêneros para adquirirem conhecimentos sobre um assunto e sobre o próprio gênero, com vista a conhecer um pouco mais sobre sua estrutura, composição e estilo (Cf. BAKHTIN 2003).

Em seguida a professora apresenta aos alunos um vídeo retirado do *Youtube*. Trata-se de um vídeo da TV PIÁ com título: *Debate sobre crianças e regras*. Após o vídeo, a professora pergunta sobre os interlocutores do vídeo, a origem do vídeo, as finalidades e o público alvo. Ela chamou a atenção dos alunos para que eles observassem como funcionava o debate: quem fala, quem escuta, como os debatedores assumem a palavra, como eles argumentam contra ou a favor de uma ideia e emitem sua opinião.

Após assistirem ao vídeo, conversarem sobre o seu conteúdo e sobre o funcionamento de um debate, a professora apresenta aos alunos uma tirinha da turma da Mônica.



Figura 7 – Tirinha da turma da Mônica. Retirada plano de aula da professora.
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Como o assunto da tirinha é semelhante ao dos demais textos apresentados anteriormente, a professora pergunta aos alunos o que o texto tem em comum com os outros mostrados anteriormente e os alunos identificam que é o assunto. Em seguida, ela faz uma série de perguntas para que os alunos possam construir o sentido do texto.

Conforme Gomes-Santos (2012), é muito importante que os alunos conheçam sobre o tema a ser exposto antes de propor a produção de um gênero oral. Embora esse autor trate especificamente da exposição oral, essa informação é bastante útil também para os debates. Para que os alunos possam produzir um gênero, eles precisam não somente se familiarizar com ele, mas também adquirirem conhecimentos para fundamentar sua fala e fortalecer seus

argumentos. De acordo com Bentes (2010), a mediação do professor deve consistir em levar os alunos a observarem o funcionamento do debate: o papel de cada um dos participantes, a forma e o conteúdo da argumentação e a instauração (ou não) da polêmica.

Após essa etapa de reunião de um acervo de informações sobre debate e sobre regras de boa convivência, a professora passou para a segunda etapa da aula: a realização do debate.

Foi possível perceber que a professora preparou o ambiente, estabeleceu as regras para a participação no debate e destacou a importância de saber falar e ouvir corretamente, conforme o fragmento abaixo revela.

Fragmento 17:

E1 – Professora: Nós já lemos alguns textos e assistimos um vídeo sobre regras e sobre debate. Já fizemos algumas discussões a respeito do assunto e agora é hora de fazermos o nosso debate, certo? Então vamos estabelecer algumas regras para que todos possam falar e ser respeitados ok?

E2 – A(N): Professora quem começa?

E3 – Professora: É isso que vamos definir. Eu vou ser a moderadora do debate, ou melhor, eu vou fazer algumas perguntas e quem quiser falar deve levantar a mão. Vocês lembram que a gente leu os combinados da nossa turma e lá tá escrito que pra falar tem que levantar a mão certo? Quando o colega tiver falando todos devem ouvir até o final, mesmo que não concorde com ele (2) tem que esperar sua vez de falar.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O fragmento acima mostra que a professora estava atenta em preparar o ambiente para que ocorresse um debate proveitoso para os alunos. Definir as estruturas de participação²⁴ (Cf. GOFFMAN, 1998) é fundamental para que haja um sucesso na proposta com o gênero debate. No episódio E1, a professora retoma etapas anteriores do planejamento para que os alunos possam se situar e lembrar que o debate que eles irão realizar deverá considerar as discussões e os conhecimentos compartilhados anteriormente. No episódio E3, a professora apresenta algumas regras de participação. A estrutura de participação é, conforme BAIÃO (2009), um conjunto de comportamentos comunicativos observados na interação face a face, bem como “o conjunto de esquemas ou de subesquemas de conhecimentos que revelam as expectativas que temos de como interagir nos vários contextos que fazem parte de nossa experiência” (p. 345). A próxima seção dará maior

²⁴ Estrutura de participação: Termo cunhado por Philips (2002). Conforme Goffman, “[...] a relação de qualquer um dos membros com uma certa elocução pode ser chamada de *status* de participação e a relação entre as pessoas nessa elocução é definida como estrutura de participação (1998, p. 124).

ênfoque às questões da interação na sala de aula, sendo assim, essa seção estará mais focada em descrever a progressão do ensino oferecido pela professora durante a aula.

A professora inicia o debate retomando a tirinha da turma da Mônica que fora lida anteriormente:

Fragmento 18:

E1 – Professora: Vocês leram a história da Mônica? O que que a Mônica fez?

E2 – Alunos: tá batendo

E3 – Professora: Ela queria bater no Cebolinha. Mas o Cebolinha tinha irritado a Mônica, não é isso? Agora eu vou fazer uma pergunta e quem quiser responder levante a mão. Quem acha que a Mônica está certa levanta a mão? ((nenhum aluno levantou a mão)). Quem acha que a atitude do Cebolinha tá correta? ((todos os alunos levantam a mão)). Dos alunos que são a favor da atitude do Cebolinha eu gostaria que vocês me dissessem porquê são a favor. A Elciene pode falar

E4- A(E): Por causa que conversar não é bater não. Conversar é só falar, não é pegar uma coisa e tacar na cabeça do outro.

E5 – Professora: Muito bem! Mário, você é a favor da atitude do Cebolinha? por que?

E6 – A(M): Por causa que ele tava falando pra eles parar e ela não bater nele.

E7- Professora: Então você acha que ele queria ir para a conversa. ((a professora se vira para outra aluna)). Por que você é a favor da atitude do Cebolinha?

E8 – A(F): Por que ele quis conversar e falar que todas vez que eles brigam, ela quer bater nele. Então ele queria parar de briga e conversar com ela.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

No episódio E3, a professora utiliza uma questão motivadora, sugerindo que os alunos se posicionem a favor ou contra um determinado ponto de vista. Essa é uma etapa importante a ser decidida pelos alunos em um debate. Posicionar-se é uma etapa inicial e fundamental que vai orientar os alunos na escolha dos argumentos para expor. Nota-se que o objetivo da professora não é apenas que os alunos se posicionem contra ou a favor, mas que eles argumentem e defendam um ponto de vista. Isso está bastante claro nos episódios E5 e E7 quando a professora pergunta por que os alunos pensam de determinada forma e não de outra.

Nos episódios E4, E6 e E8 observa-se o esforço dos alunos para argumentar e justificar seus pontos de vista. Em um desses episódios (E6) fica muito claro que a professora estava bastante atenta ao discurso dos alunos. A professora, identificando que o argumento do aluno não havia ficado claro o suficiente para o ouvinte, utiliza o episódio 7 para explicá-lo melhor.

Após essas intervenções, a professora propõe um segundo momento para o debate, conforme fora registrado no diário de campo do pesquisador, a saber:

No 2º momento do debate a professora faz a seguinte pergunta: *O que você pensa sobre as regras. Ela abre um espaço no centro da sala para que os alunos que queiram expor seu ponto de vista possam ir lá e falar. É notável que os alunos são motivados a argumentar e defender seus pontos de vistas. Eles são respeitados em sua fala com vistas a fazer com que eles exponham seus pontos de vista. As estruturas de participação propostas no início do debate são seguidas pelos alunos.*

Quando a fala dos alunos não é completa ou quando o aluno não argumentou de forma suficiente seu ponto de vista, a professora intervém com algumas perguntas para que os alunos possam tornar seus argumentos mais claros e compreensíveis para os demais participantes do debate.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Durante a realização da aula foi possível perceber que a professora dedicou tempo necessário para que os alunos pudessem conhecer mais sobre o tema, desenvolver sua oralidade e se apropriarem, cada vez mais do gênero em estudo. Essa atitude da professora assemelha-se à proposta de Schneuwly e Dolz (2004), que orienta, em relação à sequência didática, sobre a necessidade de realização de atividades em diferentes módulos. A professora investiu em diferentes estratégias e momentos para que os alunos se apropriassem do gênero. Como forma de produção final e para avaliar o avanço dos alunos em relação ao conhecimento sobre o debate, ela propôs outro momento para que os alunos exercitassem habilidades de argumentar e opinar sobre um assunto, conforme observa-se no fragmento a seguir.

Fragmento 19:

E1 – Professora: Quem gostaria de iniciar nosso debate sobre o que você aprendeu sobre as regras de boa convivência? Kátia, diga o que você aprendeu sobre as regras.

E2 – A(K): Eu aprendi que as regras a gente usa pra obedecer. Se não obedecer a mãe deixa a gente de castigo.

E3 – Professora: Quem pensa diferente da Kátia? Rogério, é importante seguir as regras? Por que?

E4 A(R): A gente tem que seguir as regras senão a gente fica de castigo.

E5 A(K): As regras são tipo pra gente aprender a conviver melhor a cada dia. As regras ensinam a gente a fazer as coisas muito melhores

E6 – Professora: Quem mais gostaria de falar sobre as regras? ((Um aluno levanta a mão e é escolhido pela professora para falar)) Rogério?

E7 - A(R)– As regras ensinam que a gente tem que dormir cedo, não ficar na internet até tarde e respeitar todas as regras.

E8 – Professora: Sua mãe colocou quais regras na sua casa que você falou?

E9 – A(R): Respeitar, não bater no meu irmão e (3') e não xingar.

E10 – A (B): Temos que respeitar, obedecer, seguir as regras e respeitar os pais. E (3')

E11 – Professora: É importante seguir as regras Bianca?

E12 – A(B): Sim

E13 – Professora: Você gosta de seguir as regras?

E14 – A(B): sim

E15 – Professora: Por quê?

E16 – A (B): Porque se a gente não seguir as regras tudo pode virar uma bagunça.

E17 – Professora: Muito bem, quem mais gostaria de levantar a mão pra falar?

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O fragmento acima é rico em muitas informações sobre as intervenções que a professora foi fazendo durante o debate. Nota-se que os alunos participaram de uma atividade que fora amplamente supervisionada pela professora e, a todo momento, ela intervinha para que os alunos pudessem justificar seus pontos de vista. Os episódios E11 ao E15 mostram o esforço da professora em apoiar uma aluna para que a mensagem seja transmitida de forma mais adequada possível. No episódio E12, a aluna dá uma resposta genérica demais “SIM”. Diante disso, a professora faz perguntas para que a aluna possa argumentar melhor seu ponto de vista e ela obtém maior sucesso no episódio 16, quando a aluna enfim justifica sua resposta. Para refletir sobre essa postura da professora é possível recorrer aos estudos de Bentes (2010) que defende que ensinar o debate pressupõe que observemos a forma como os argumentos são apresentados, quais argumentos são apresentados e quais marcas de refutação e de concordância são usadas.

A professora finaliza o debate com uma síntese das falas dos alunos, resgata o assunto principal abordado pelos textos e parabeniza a turma pela participação no debate.

Fragmento 20:

Professora: Gente o que eu gostaria que vocês entendessem? Que é importante seguir as regras, não só pra não apanhar ou ficar de castigo não. A Luciana falou uma coisa muito legal: que a gente tem as regras pra aprender a viver em sociedade. A menina do vídeo que a gente assistiu disse uma coisa importante que se a gente não segue as regras o mundo seria uma bagunça. Se a gente não segue as regras aqui na sala, nossa sala seria uma bagunça. Mais alguém gostaria de falar? ((os alunos ficam em média 4 segundos em silêncio e a professora direciona seu olhar para todos os alunos da classe))Então o debate está oficialmente finalizado.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O fragmento mostra como ocorreu o encerramento da sequência didática sobre o debate. Observa-se que a professora retomou a fala dos participantes reconhecendo-as como sendo pertinentes, fez uma relação com os textos trabalhados durante a aula e mostrou para os alunos que o evento de oralidade, por se tratar de um gênero oral formal público tem alguns ritos que devem ser seguidos. Da mesma forma como os alunos respeitaram os turnos e as regras estabelecidas para o debate, a professora como a moderadora teve a incumbência de encerrar o evento, retomando os principais assuntos e despedindo-se dos participantes. Essa atitude mostrou aos alunos que tratava-se de um evento com estruturas próprias e não uma mera conversa sobre um assunto definido.

6.3.4. Aula 3 – Trabalhando com descrição de objetos.

Descrever objetos é um habilidade oral que favorece o desenvolvimento de muitas outras. Conforme afirma Reyzábal (1999), quando os alunos descrevem objetos, lugares, situações, ambientes distantes ou próximos, inventam cenários, eles estão desenvolvendo sua oralidade e sua competência comunicativa a partir do envolvimento conversacional. Os alunos, em atividades dessa natureza, podem utilizar a linguagem com vista a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram planejamento prévio do discurso e coerência na exposição das ideias.

No dia 21 de agosto de 2013, a professora realizou com os alunos uma aula para que eles descrevessem objetos. O plano de aula da professora evidencia seus objetivos:

- *Promover estratégias para que os alunos participem de interações orais em sala de aula. Essa interação deve respeitar os turnos da conversação, a escuta atenta, o respeito ao ponto de vista do outro, o questionamento e a argumentação respeitosa.*
- *Incentivar os alunos a desenvolverem habilidades de escuta e análise crítica de textos orais em diferentes gêneros, informais ou mais formais. Essa escuta deve ser reflexiva com vistas a identificar os contextos e finalidades em que a fala é usada.*
- *Auxiliar o aluno a desenvolver sua competência comunicativa a partir do envolvimento conversacional.*
- *Proporcionar estratégias para que os alunos possam produzir textos orais de diferentes gêneros para atender às situações sociais em que estão inseridos: Exemplo: Descrição de objetos*

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A sequência didática, para trabalhar esse gênero, considerou as mesmas etapas das sequências anteriores, a saber: 1) etapa de familiarização dos alunos com o tema a ser trabalhado e 2) contato com diferentes gêneros voltados para a descrição (oral e escrita) de objetos presentes nas mais diferentes práticas sociais.

Os registro do diário de campo mostra a forma como a professora motivou os alunos a participarem da aula e a prestarem mais atenção ao gênero textual apresentado. Ela levou para a sala um telefone feito de brinquedo²⁵ e combinou com os alunos que aquele brinquedo funcionaria como um telefone. Após a apresentação do brinquedo confeccionado pela professora, ela propôs aos alunos a seguinte situação: escolheu dois alunos e pediu que eles ficassem a uma certa distância do outro. O primeiro aluno ficaria próximo a ela junto a uma caixa que continha alguns objetos (os quais os alunos não podiam ver, pois a caixa estava

²⁵ Os materiais utilizados para a confecção do brinquedo foram: dois copos descartáveis e um fio de barbante de 5 metros. O barbante estava amarrado a um furo feito no fundo de cada copo

fechada). O outro aluno ficaria a uma distância de 5 metros de costas para o primeiro. Os dois alunos escolhidos colocaram os copos (telefone) no ouvido e ela fez a seguinte proposta:

Fragmento 21:

E1: Professora: Agora nós vamos imaginar que os dois estão a uma distância muito longa do outro. Um colega vai ter que falar as características do objeto para o outro como se estivesse falando ao telefone. O outro deve tentar adivinhar que objeto é esse. Não pode falar o nome, só descrever as características. Ok. Quem quer começar. ((a professora entrega um pião na mão de um dos alunos)) pode começar.

E2- A(K): É pequeno, de madeira, tem um fio (2') um barbante.

E3: Professora: Fala a cor, o peso, pra que serve.

E4: A(K): É marrom, um pouco leve e os meninos brincam puxando a corda.

E5: A(G): É um ioiô?

E6: Professora: Não. Esse tem um formato parecido com o de um morango.

E7: A(G): ((o aluno pensa por um tempo)) então é um pião.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Os episódios acima mostram que a professora pretende motivar os alunos a fazer uma produção inicial do gênero oral. Nota-se que os alunos ainda têm pouca habilidade para descrever objetos. No episódio E3 a professora intervém sugerindo aos alunos algumas características que eles podem falar e que poderão auxiliar o colega a descobrir o objeto. No episódio E6, ela mesma o auxilia falando sobre a forma do objeto.

Essa etapa de produção inicial é fundamental na produção de um gênero oral pois, conforme Dolz e Schneuwly (2004), nesse momento os alunos evidenciam, com base em seus conhecimentos prévios, seus conhecimentos sobre a produção que lhes é proposta. É a partir dessa produção inicial que, “tanto alunos quanto professores poderão ter a exata dimensão do que trabalhar” (p.100).

Posteriormente, a professora apresentou aos alunos três textos, um texto oral (um programa de televisão em que os apresentadores descrevem os 10 brinquedos mais tecnológicos do mundo). Nesse vídeo os brinquedos eram apresentados em função de suas características: nome, cor, tamanho, preço, utilidade etc. Em seguida, a professora apresentou aos alunos um texto que trata sobre a descrição (um encarte de propaganda). Tratava-se de um texto escrito, um encarte com informações referentes aos brinquedos: Preço, tamanho, cor etc. E o terceiro texto foi um texto oral, um comercial de TV contendo uma propaganda para a venda de um brinquedo. O quadro abaixo, retirado do plano de aula da professora ilustra essa proposta da professora:

Quadro 14 – Textos utilizados na sequência didática para o trabalho com a descrição de objetos - Retirado do plano de aula da professora colaboradora da pesquisa.

| Texto | Suporte | Disponível em | Refletir com os alunos |
|--|---------|---|---|
| Reportagem: Ciência em Show “top 10 brinquedos tecnológicos” | Youtube | http://www.youtube.com/watch?v=DwEqLHXbHbE | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quem são os apresentadores do programa. ➤ A quem se destina. ➤ Sobre o que ele trata. ➤ Qual a finalidade ➤ Como é a linguagem. |
| Encarte contendo brinquedos infantis e sua descrição | | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ A quem o texto se destina ➤ Qual é a finalidade ➤ Em que locais esses textos circulam socialmente |
| Propaganda de TV. | Youtube | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ O vídeo que assistimos (propaganda) teve qual objetivo? ➤ As propagandas de brinquedos são feitas para qual público alvo? ➤ Quem está expondo/descrevendo os objetos? |

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Após os alunos assistirem ao primeiro vídeo, a professora inicia uma conversa com os alunos:

Fragmento 22:

E1- Professora: Vocês gostaram do vídeo? Qual é o assunto?

E2- A (L): O vídeo fala sobre brinquedos.

E3- Professora: Fala o que sobre os brinquedos?

E4- A(L): Fala como eles são, pra que servem, tamanho, a cor.

E5- Professora: Muito bem Luciana. No vídeo eles descrevem os objetos. Alguém sabe de onde eu tirei esse vídeo.

E6- A(R): Da internet, mas eu vi ele no programa da Eliana.

E7- Professora: Isso mesmo, é um vídeo que passou na TV depois eles colocaram na internet. E qual a finalidade do vídeo? Informar, divertir, vender?

E8- A(L): Informar por que eles não falaram o preço de tudo.

E9 – Professora: E pra quem esse vídeo foi feito, pra adultos, crianças?

E10- A(L) – Eu acho que para as crianças por que fala de brinquedo.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Nos episódios acima a professora trabalha alguns aspectos discursivos do texto e faz perguntas para que os alunos possam refletir a respeito do assunto, meio de circulação, finalidade, destinatários etc.

Em seguida, ela apresenta um gênero escrito que descreve alguns objetos, conforme a ilustração a seguir.



Figura 8 – Atividade impressa e entregue aos alunos. Gravura retirada do plano de aula da professora.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Fragmento 23:

E1 – Professora: ((após a leitura do texto)) Isso aqui que nós lemos é o que? Como se chama isso aqui?

E2- A(Z): Brinquedos infantis.

E3 – Professora: E isso aqui está vindo com algumas palavras. Como se chama esse tipo de texto que vem com desenhos e palavras?

E4 – A(F): Explicação dos objetos?

E5 – Professora: É explicação dos objetos. Como se chama esse tipo de texto impresso que tem a explicação de objetos com o objetivo de vendê-los? Por exemplo, você chega nas lojas AMERICANAS e na entrada tem um papel cheio de letras né. Com o desenho do objeto e a explicação do objeto. Como se chama aquele livrinho?

E6 – A(S): Propaganda

E7 – Professora: Isso e a propaganda do produto vem em um encarte.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Os episódios acima mostram o esforço da professora em fazer com que os alunos identifiquem o tipo de gênero que eles estão lendo. No episódio 5, a professora fornece alguns andaimes (Cf. CAZDEN, 1979), por meio da exemplificação, para que os alunos reconheçam o gênero pelo meio de circulação. Nos episódios seguintes, ela conversa com os alunos sobre o assunto desse texto e faz relação com o texto oral que eles assistiram.

Ao apresentar e refletir com os alunos sobre textos diferentes observam-se as etapas de uma sequência didática, conforme orientam Dolz e Schneuwly (2004). Eles orientam que dividir a sequências em módulos, diversificando as atividades e exercícios auxilia os alunos a conhecer melhor o gênero estudado e a se apropriar dele. Observa-se que, nas etapas da aula, a professora trabalha de forma sistemática e aprofunda na estrutura e função de cada gênero.

Ainda nessa etapas/módulos a professora apresentou, aos alunos, um comercial de TV (em um vídeo retirado do *Youtube*) em que é apresentado o funcionamento de um carrinho. A professora solicitou aos alunos que prestassem bastante atenção na descrição do objeto a ser vendido, pois ela havia identificado algumas falhas na tentativa inicial dos alunos de descrever o objeto (faltavam informações ou eram imprecisas). Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2004) reconhecem que durante os módulos o professor pode retomar fragilidades dos alunos identificadas na primeira produção. Ao apresentar alguns modelos, em diferentes gêneros e suportes, a professora busca fornecer subsídios para que os alunos superem as dificuldades da produção inicial.

Finalizada essa etapa que Gomes-Santos (2012) chamou de acervo de informações, a professora introduz os alunos em uma outra etapa da sequência didática: a produção final. No dia anterior ela solicitou-lhes que trouxessem para a sala um ou dois brinquedos favoritos dos quais gostariam de falar, apresentar aos colegas:

Fragmento 24:

E1 – Professora: Olha só, vocês tiveram o texto escrito, pra dar ideias pra vocês (2') pra dar ideias de como vai ser a apresentação e viram também uma propaganda que eles falavam as características do brinquedo, descreviam o brinquedo. E agora é (1') a apresentação. Perguntaram: Ah! Vai ter prêmio? Uai, sim vai ter prêmio para a melhor apresentação. Eu vou chamar de um por um, vocês vão ali ((a professora aponta para um canto da sala que tem vários brinquedos que foram trazidos pelos alunos)). Coloca eles em cima da mesa e ai vocês venham aqui, ((a professora interrompe a fala por 48 segundos enquanto arrasta uma mesa para a frente da sala, próximo ao quadro depois continua a fala anterior)) coloca o brinquedo e fala sobre ele. Quem quer ser o primeiro? Não vai ser obrigatório tá?

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Ao propor a elaboração de uma produção final, ou seja, ao propor aos alunos a elaboração do seu texto oral, descrevendo um objeto que lhes é familiar (um brinquedo próprio), a professora reconhece uma etapa importante da sequência didática: a produção final. Conforme Dolz e Schneuwly (2004), essa etapa retoma as etapas anteriores de modo a permitir avaliar se o gênero trabalhado, em sala de aula, foi aprendido pelos alunos. A produção final permite ao professor verificar se as atividades desenvolvidas nos módulos foram suficientes para que o aluno aprendesse sobre o gênero ou se as reflexões e módulos deveriam ser retomados. Nesse sentido, é uma etapa de avaliação, tanto para o professor que percebe em que etapas deverá investir mais, quanto para os alunos que percebem sua própria evolução na produção do gênero estudado.

Antes de apresentar a produção final dos alunos é importante fazer uma consideração. Esta pesquisa foi realizada em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. Os módulos

propostos pela professora consideraram a maturidade dos alunos para refletir sobre o gênero, assim a professora não apresentou tantos módulos quanto seriam necessários para que as crianças dominassem plenamente o gênero em questão. Mesmo assim, sua proposta se aproxima das pesquisas de Dolz e Schneuwly (2004), que propõem que o trabalho sistemático com os gêneros devem ocorrer ao longo dos anos posteriores, ou seja, os alunos poderão aprofundar e consolidar seus conhecimentos sobre esse gênero em séries seguintes. Esses pesquisadores propõem que o trabalho com o gênero deve seguir uma progressão em espiral, isso quer dizer que são trabalhados e retomados em séries distintas, conforme níveis de complexidade pertinentes àquela etapa de escolarização.

O fragmento abaixo apresenta a produção final de algumas crianças acerca do gênero descrição oral de objetos:

Fragmento 25:

E1- Professora: O Rogério trouxe o objeto dele, o brinquedo e vai descrevê-lo, assim como nos textos que vimos que descreveram os brinquedos, você vai descrever o seu carrinho. Vamos lá, fale seu nome e fale qual é o seu objeto.

E2- A(R) – Meu nome é Rogério e essa aqui é uma Kombe (4')

E3-Professora – É uma Kombe, o que mais?

E4-A (R) – Ela abre a porta e o porta-malas. Ele é vermelho tem um brilho e um adesivo aqui.

E5- Professora: Quantas rodas tem no seu carro?

E6- A(R): Quatro

E7- Professora: O que que esse veículo faz, o que esse brinquedo faz? Além de abrir as portas, a traseira...

E8- A(R): ((o aluno faz o carrinho andar sozinho, movido à fricção, porém não fala nada))

E9- Professora: Ah, como é que chama isso aí?

E10-A (R): Motor

E11-Professora: Mas tem um nome esse movimento, como é? ((os alunos evidenciam não saber o termo correto a utilizar e a professora apresenta a palavra)). Esse motor que o Rogério falou é a fricção do carrinho.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

No fragmento acima, observa-se que os alunos, nessa idade, ainda necessitam do apoio da professora para conduzirem sua apresentação. A professora se posiciona próxima ao aluno para apoiá-lo na descrição do objeto. Nos episódios E2 e E4, o aluno conseguiu apresentar as primeiras características, porém a professora identificou que a descrição, feita pelo aluno, precisaria de mais detalhes. Ele entrevistou, nos episódios E5 e E7, fornecendo ao aluno andaimos (Cf. CAZDEN, 1979), por meio de perguntas, para que o aluno perceba as informações que ainda faltam ser identificadas.

Fragmento 26:

E1- Professora: Agora vamos ver a apresentação da Elciene

E2-A(E): Olá gente, eu sou Elciene, eu tenho 8 anos e vou apresentar o meu computador de brinquedo. Ele é muito legal, tem jogos, atividades de matemática e muitas coisas. Também teve outras amigas que trouxe um né, a Bianca e a Tainara. Tem gente que tem ele só que de verdade. Com ele a gente aprende também muita matemática. E também né, só precisa de pilha, seis pilhas.

E3-Professora: Qual é a cor?

E4- A(E): Ele é rosa, da Xuxa, eu ganhei quando eu tinha um aninho

E5- Professora: ((admirada)) um aninho? E até hoje tá conservado assim?

E6- A(E): Hum-rum. Ah, tem um botão aqui ó, pra voltar, se quiser sair do jogo.

E7- Professora: E qual é o jogo que você mais gosta?

E8-A(E): de matemática.

E9- Professora: Excelente apresentação, palmas para a Elciene.

((os alunos aplaudem a apresentação))

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O fragmento acima mostra que a aluna tem um bom domínio da habilidade de descrever objetos. No episódio E2 ela fala o nome do objeto, faz uma avaliação sobre ele (é legal), apresenta suas funções, as vantagens e o que precisa para funcionar. No episódio E3, a professora intervém com uma pergunta para ajudar a aluna a lembrar de outros detalhes que não foram descritos. Em E4 e E6 a aluna fala a cor, o tempo que ela tem posse do objeto, como liga e desativa o jogo.

Os fragmentos apresentados anteriormente mostram que o domínio de formas orais mais institucionalizadas pode ser aprendido na escola a partir de uma mediação adequada por parte da professora. Conforme Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (DOLZ, et al, 2004) “[...] essas formas orais mais institucionais, fortemente definidas e reguladas do exterior, dificilmente são aprendidas sem uma intervenção didática” (p. 147). Isso significa que as intervenções adequadas do professor auxiliam os alunos a aprender sobre os gêneros e a utilizá-los em sala de aula, podendo aprimorar sua produção.

Antes de finalizar essa seção, é importante registrar que a professora trabalhou com os gêneros exposição oral e descrição de objetos por dois motivos: 1) para que os alunos conhecessem sobre esses gêneros e, 2) porque no mês seguinte os alunos participarão de uma mostra pedagógica na escola. Nesse evento os trabalhos feitos pelos alunos em sala serão apresentados para a comunidade escolar e para os pais dos alunos. Nessa ocasião os alunos deverão apresentar, oralmente, alguns temas trabalhados em sala. A professora selecionou o tema *alimentação saudável* para que os alunos fizessem exposição oral aos visitantes. Além de expor sobre o tema, os alunos também deverão descrever, para os visitantes, alguns brinquedos e jogos, feitos com objetos reciclados, que eles confeccionaram durante as aulas de artes.

6.4. CATEGORIA 4: O SUCESSO NA INTERAÇÃO FAVORECE A APRENDIZAGEM.

As análises feitas nesta seção evidenciam a intenção, por parte do pesquisador, de alcançar o objetivo específico de conhecer as estratégias interacionais que uma professora utiliza para desenvolver a oralidade dos alunos. Para alcançar esse objetivo, buscou-se nos dados coletados durante a pesquisa, principalmente nas gravações em áudio e vídeo e no diário de campo do pesquisador, evidências acerca da interação entre a professora e os alunos e identificar os benefícios de uma boa interação para o processo ensino-aprendizagem.

Com o intuito de conhecer as estratégias utilizadas pela professora observou-se algumas aulas voltadas para o ensino de gêneros orais (exposição, debate, descrição de objetos) com vista a conhecer as estratégias que a professora utiliza para criar um bom ambiente de interação.

Em relação à interação, a sociolinguística interacional tem ampla contribuição a fornecer aos estudos de sala de aula, conforme afirma Bortoni-Ricardo, Machado & Castanheiras (2010), para que este espaço se torne um ambiente favorável à construção da aprendizagem, ou seja, que se estabeleçam esses arranjos estruturais da interação²⁶ (BRICE HEATH, 1985 apud BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010, p. 96).

Sousa R. (2006) apresenta argumentos de mesma natureza ao afirmar:

Os conhecimentos da sociolinguística interacional possibilitam ao pesquisador, que está interessado em investigar e buscar novas experiências na interação face a face, uma base teórica multidisciplinar, pois ela está ancorada nos conhecimentos da linguística, sociologia e antropologia, as quais encabeçam três campos: o da linguagem, da sociedade e da cultura (p. 25)

Ainda em relação às contribuições da sociolinguística interacional, para estudo do cotidiano escolar, Bortoni-Ricardo e Sousa R. (2006) apresentam dois pressupostos dessa vertente teórica, que orientarão a análise dessa seção: (1) a linguagem e a interação entre as pessoas são fundamentais para que a aprendizagem ocorra de forma produtiva; e (2) pressupõe-se que as ações humanas (entre as quais deve-se incluir a linguagem) se constituem por meio da ação cooperativa dos envolvidos na interação. É importante

²⁶ Arranjos estruturais da interação é um termo apresentado por Brice-Heath e se refere à organização do ambiente interacional considerando que o ambiente de sala de aula se torna favorável à aprendizagem por meio de uma boa interação entre os engajados na situação social (BRICE HEATH, 1985 apud BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010).

acrescentar que as pesquisas etnográficas, realizadas em algumas salas de aula do Brasil, têm mostrado que, conforme Bortoni-Ricardo (2008) afirma, “[...] os professores que não administram bem os turnos da fala ²⁷ têm menos chances de obter bons resultados em seu trabalho pedagógico” (p. 75).

Ao perceber a sala de aula como local onde deve haver um bom ambiente interacional, Bortoni-Ricardo, Machado & Castanheira afirmam:

[...] a noção de ambiente foi importante para construirmos, em sala de aula, um ambiente propício para o diálogo, para a sociabilização dos alunos e para a socialização dos saberes, ou seja, um ambiente aberto e inclusivo que não fosse rigidamente estruturado como nas salas de aula tradicionais (2010, p. 96).

É a partir desse princípio que essa seção pretende conhecer as estratégias que a professora utiliza para manter esse ambiente interacional favorável à participação efetiva dos alunos; ao respeito aos turnos da fala; à tomada de piso e à ampliação da competência comunicativa (Cf. HYMES, 1972) dos alunos na modalidade oral da língua, além de outros aspectos observados durante as aulas.

Para início de reflexão, foram selecionados alguns fragmentos (protocolos interacionais²⁸) de uma aula planejada para trabalhar com o gênero debate. Essa aula fora descrita de forma mais completa nas seções anteriores. Nessa seção, essa aula será retomada para uma análise das estratégias interacionais utilizadas pela professora.

Durante a roda de conversa (momento previsto na rotina da professora em que os alunos estão sentados formando um círculo e a professora em uma cadeira junto a eles), a professora explica para os alunos os objetivos da aula e o que espera dos alunos ao final. Antes do evento, ela conversa com os alunos sobre os “acordos” que compõem as estruturas de participação²⁹ da aula como ouvir atentamente; levantar a mão quando quiser falar entre outros hábitos e atitudes que contribuam para criar um ambiente favorável de ensino e aprendizagem. A professora inicia a atividade organizando os alunos em círculo e sentada em uma cadeira junto a eles. O fragmento a seguir apresenta a introdução da aula:

²⁷ Turnos de fala, Cf. Sacks, Schegloff e Jefferson (2003).

²⁸ Os protocolos interacionais descrevem sequências de eventos bem sucedidos que se beneficiam de ações docentes com vista a fortalecer o ambiente interacional. Castanheira (2007), afirma que “a etnografia, por sua natureza qualitativa e interpretativista, permitirá analisar a sala de aula como um ambiente de socialização entre professores e alunos e alunos-alunos, um ambiente interacional pode beneficiar a aprendizagem, fornecendo elementos para a construção dos protocolos interacionais” (p. 160).

²⁹ Estrutura de participação, Cf. Philips (2002).

Fragmento 27:

E1: Professora: Atenção, nós temos hoje... pra aula de hoje ((um dos alunos do círculo ainda não está olhando para a professora está conversando com um colega ao lado. A professora fica em silêncio por seis segundos olhando para o aluno até que ele perceba que ela está aguardando o silêncio.)). Bartolomeu, eu preciso de todos envolvidos agora nessa atividade. Olha só, nós temos hoje um trabalho a fazer, semana passada nós fizemos alguns cartazes e falamos sobre eles, fizemos uma exposição oral, não foi? Hoje a tarefa da gente é promover um debate, falar sobre um assunto muito importante, pra nossa sala, pra nossa escola, pra nossa vida, que é o uso de regras. Tá? Antes de falar sobre as regras eu queria mostrar pra vocês uma coisinha, eu não sei se vocês lembram o que é. ((a professora se dirige à sua mesa para pegar algumas folhas com um texto impresso, trata-se de um texto com as regras da turma, os combinados da classe)).

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Comentário: O episódio acima é rico em informações sobre como a professora gerencia o ambiente interacional na sala de aula. Inicialmente ela apresenta os objetivos da aula. Ela explica aos alunos o enquadre³⁰ em que os está inserindo. Ao deixar claro a proposta da aula para os alunos, eles ficam informados acerca do tipo de evento que participarão e poderão retomar as estruturas de participação adequadas à essa situação. Com a frase: “nós temos hoje um trabalho a fazer” (linha 5 e 6), ela compartilha com os alunos o que espera deles. Lemov (2011) chama essa técnica de “*Deixe Claro*”. O *Deixe claro* (técnica 8) orienta justamente o professor a deixar claro, para todos os alunos, em uma linguagem simples, os propósitos de cada atividade.

Nota-se, a partir do fragmento 27, que a professora inicia as atividades conversando com os alunos sobre o que eles vão fazer, retoma eventos relacionados e define as etapas a serem seguidas. Essa prática de conversar com os alunos sobre as etapas a serem seguidas tem uma relação com as pesquisas de Lemov (2011) que propõe a técnica 14 “*Dê nome às etapas*”. Esse autor afirma ainda:

Professores exemplares ajudam seus alunos a aprender habilidades complexas ao dividi-las em etapas mais simples, muitas vezes, dando a cada etapa um nome, de forma que possa ser facilmente lembrada. Isso dá ao processo uma progressão consistente, muitas vezes parecida com a progressão de uma história (LEMOV, 2011, p. 97).

³⁰ O conceito de enquadre (termo que opera de forma analógica à moldura de um quadro, *frame*), foi apresentado inicialmente por Gregory Bateson (1998) e posteriormente por Goffman (1998). O enquadre pode ser definido como sendo um conjunto de instruções dadas pelos interlocutores sobre como ele deverá compreender determinada mensagem. Eles nos permitem identificar se uma situação pode ser enquadrada como uma brincadeira, uma conversa séria, uma piada, convite, bronca etc.

Essa atitude de deixar claro os objetivos e o que ocorrerá durante a aula cria uma situação de andaimagem³¹, pois insere os alunos em um enquadre esperado para a situação.

É possível perceber, nas linhas 2 e 3 do fragmento 27, que a professora zela pelas estruturas de participação negociadas para a situação. Observa-se, nessas linhas, que quando um aluno não corresponde às expectativas ela aguarda até que o aluno perceba que está violando uma regra estabelecida na classe (BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010). Essa estratégia utilizada professora é descrita por Lemov (2011) na técnica 36 como *Padrão 100%*, ou seja, “só existe um percentual adequado de alunos seguindo uma instrução dada em sala de aula: 100%” (p. 188).

Na linha 4 do fragmento 27, a professora utiliza uma rápida intervenção para trazer um aluno para a interação. Inicialmente ela tenta uma intervenção não verbal, estabelecendo um contato visual, silencioso com o aluno que não estava olhando para a professora e conversando com um colega. O silêncio da professora e da turma ajudou o aluno a perceber que não estava envolvido na proposta da aula conforme era esperado pelos participantes. Em seguida, a professora convida o aluno a se envolver na interação. Ela diz: “Bartolomeu, eu preciso de todos envolvidos agora nessa atividade”. Essa intervenção pontual e rápida foi suficiente para que o aluno se engajasse novamente na proposta da professora.

Os episódios a seguir são a continuação do episódio 27:

Fragmento 28:

E1: Professora (continuação do fragmento anterior) Tá? Antes de falar sobre as regras eu queria mostrar pra vocês uma coisinha, eu não sei se vocês lembram o que é.

E2 – A(L): Uma história em quadrinho...

E3: Professora: Uma história em quadrinho? O que tem em uma história em quadrinhos Luciana?

E4: A (L): Tem figuras, umas letras numa bola.

E5: Professora: Muito bem!!! Alguém sabe me dizer o nome dessas bolas em que colocamos as letras em uma história em quadrinhos?

E6: A (alguns): Balões.

E7: Professora: Isso mesmo! E esse texto que eu dei pra vocês tem figuras, balões com letrinhas dentro?

E8: A (alguns): NÃO.

E9: Então não é uma história em quadrinho. Quem arrisca dizer o que é? Vamos ver quem vai lembrar o que é esse papel que eu estou entregando pra vocês ((ela passa por cada aluno entregando-lhes uma folha)). Quem lembra o que tem nesse papel?

E10 – A(R) – ((o aluno responde sem levantar as mãos)) As regras.

E11– Professora: Lembra que nós combinamos que quem quiser falar precisa levantar a mão? Então vou perguntar de novo. Quem lembra o que tem nesse papel?

E12- A(R): (levanta as mãos)) As regras.

E13- Professora: Muito bem, Rogério, as regras. De onde?

E14 – Alunos: Da escola.

³¹ Andaimagem e andaimes, Cf. Cazden, 1979.

E15 – Professora: Muito bem! Quem fez?

E16 – A(D)? ((levanta a mão)). Nossa sala.

E17: Professora: Isso! Quem estava aqui no início do ano ajudou a elaborar essas regras, lembram? Quem gostaria de ler?

((Os alunos fazem uma leitura compartilhada de todo o texto e a professora vai intervindo pedindo que comentem sobre o que entenderam de cada tópico lido)).

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O episódio 3 revela que a professora faz uma pergunta, ela solicita que a aluna detalhe melhor as características do texto que será lido, pois a estudante achava que se tratava de uma história em quadrinhos. Ao perguntar sobre as características da história em quadrinhos ela está tentando ampliar a Zona de Desenvolvimento Proximal³² dos alunos, ou seja o conhecimento dos alunos sobre o gênero textual que irão ler no sentido de diferenciá-lo de outro (história em quadrinhos).

No episódio E3 e E5 ela faz perguntas que funcionam como andaimes³³ (BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010). Conforme Bortoni-Ricardo e Sousa R. (2006) Andaime é um termo metafórico que se refere à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura dá a um aprendiz. A situação de andaimagem pode ocorrer por meio de perguntas que auxiliam os alunos a progredirem na aprendizagem.

Algumas ações responsivas ³⁴(Cf. BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010) foram identificadas nos episódios E7 (Isso mesmo!), E13 e E15, (muito bem!). Essas ações [...] representam estratégias interacionais em sala de aula e podem ser altamente positivas à aprendizagem quando dirigidas para a expansão do piso³⁵, fortalecendo a intervenção do aluno” (p. 98). Os estudos de Lemov (2011) dialogam com as pesquisadoras citadas nesse parágrafo. Quando a professora, nos episódio 13 e 15, pronuncia uma frase de incentivo, fornecendo um reforço positivo, ela utiliza o “Elogio preciso – técnica 44” que, conforme Lemov (2011), “o reforço positivo é uma das ferramentas mais poderosas em qualquer sala de aula” (p. 231).

³² Para Vigotski (1999), o desenvolvimento humano possui um nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Entre o nível de desenvolvimento real e o proximal, o autor identificou a existência de uma Zona de Desenvolvimento Proximal. Nesse nível encontram-se as funções [...] “que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, num processo embrionário” (p. 113).

³³ Andaimes, Cf. Cazden, 1979

³⁴ Ações Responsivas Ratificadoras, (Cf. CASTANHEIRA, 2007), são atitudes éticas do professor que incentivam a expansão do turno.

³⁵ Piso (Cf. Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira, 2010)

Os episódios 10 e 11 evidenciam que a professora está constantemente atenta às estruturas de participação (Cf. GOFFMAN, 1998) definidas para que a aula ocorresse conforme o planejado. Ao observar que o aluno, embora fornecendo a resposta correta, não tenha observado um acordo, o combinado de levantar a mão, a professora intervém preservando essa regra e fortalecendo os arranjos estruturais da interação (Cf. BRICE HEATH, 1985 apud BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010). Os estudos de Lemov (2011) mostram a importância em se manter as estruturas acordadas. Para isso, não é necessário apenas que o aluno responda certo, mas use a maneira correta de dizer, ou seja, que respeite as estruturas e os acordos definidos para a situação.

Outro aspecto presente no fragmento acima e que ilustra outras situações que ocorreram na sala de aula foi a gestão, pela professora, dos pares adjacentes³⁶. Esse par dialógico está associado ao conceito de Marcuschi (MARCUSCHI, 1986 apud SILVA, 2006) sobre a conversação. Para ele “[...] a conversação consiste numa série de turnos alternados que compõem sequências de movimentos coordenados e cooperativos” (p. 262). Nessas sequências encontramos os pares adjacentes que se evidenciam, entre outras formas, pela díade pergunta/resposta. Nesse par dialógico, “[...] as perguntas são uma das formas mais claras de fazer com que o interlocutor responda adequadamente em termos conversacionais, pois instauram a obrigatoriedade de participação do interlocutor” (p. 263).

Observa-se, no fragmento 28, nos episódios E3, E5, E7, E9, E11, E13 e E15, que a professora utiliza esse recurso (pergunta/resposta) para motivar a participação dos alunos e fortalecer a participação dos interlocutores, isso quer dizer que ela utiliza os pares adjacentes para fortalecer a interação e tornar a sala um bom ambiente interacional. É importante lembrar que o pesquisador relatou a presença desse par dialógico no último fragmento, porém a professora utiliza esse recurso em vários outros da aula.

É importante destacar que, entre os episódios E13 e E15, observa-se uma peculiaridade em relação ao par adjacente. No episódio E13 a professora faz uma pergunta, no E14 as crianças respondem e no E15 a professora apresenta sua reação à resposta dos alunos a dizer: “muito bem!”. Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2006) essa reação, presente no E15, é um segmento opcional, uma reação diante da última resposta.

³⁶ Pares adjacentes: Termo apresentado por Schegloff (1972 apud SILVA, 2006) “[...] trata-se de uma unidade dialógica mínima que abrange uma produção conversacional sequenciada entre dois ou mais falantes” (p.262) Entre os diferentes tipos de pares adjacentes temos o pergunta-resposta em que um dos falantes produz uma primeira parte (pergunta), e o outro produz uma segunda parte, (resposta).

Durante a interação com os alunos, observa-se que a professora intervém constantemente garantindo que as estruturas de participação (Cf. GOFFMAN, 1998) sejam respeitadas pelos alunos. Os episódios a seguir revelam isso.

Fragmento 29:

E12: Professora: Agora eu quero vocês quietinhos, sentados, olhando pra mim, ok? Esse contrato didático é a primeira parte da nossa aula, o primeiro texto pra vocês se prepararem para o debate. A primeira coisa que vocês têm que lembrar é que essas são as regras que nós fizemos no início do ano e que não vão mais mudar por que elas viraram nossa LEI. É nossa lei ir para a escola todos os dias. Respeitar...

E13: A(alguns) [respeitar os colegas]

E14: Professora: Agora é só eu. (pausa de 3 segundos) Vocês têm que aprender a ouvir.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O episódio E12 mostra que a professora retoma a estratégia de explicitar os objetivos aos alunos, o que Lemov (2011) chama de *Deixe claro* – Técnica 8. Além disso, a professora, no episódio 14, retoma o ambiente interacional utilizando uma *voz de comando* – técnica 38 (LEMOV, 2011), segundo esse pesquisador:

Geralmente, os professores que usam *Voz de comando* seguem cinco princípios em suas interações com os alunos – ou pelo menos nas interações em que estão tentando estabelecer algum controle: economia de palavras, só fale quando todos estiverem ouvindo, não mude de assunto, linguagem corporal e poder silencioso. Em suas interações com os alunos, esses professores também têm um modo-padrão de falar e de se mover, um tom que maximiza o poder dos cinco princípios (p. 203).

Essa reflexão proposta por Lemov é bastante pertinente, e a prática em sala de aula da professora evidenciou o sucesso dessa técnica pois, após a intervenção dela, os alunos retomaram o silêncio, a escuta e a participação na aula.

Fragmento 30:

E15: Professora((a professora continua lendo o texto)) ...respeitar todas as pessoas da escola, desde o servidor até o diretor; não bater nem xingar o colega e nem colocar apelido. Como isso se chama?

E15: A(alguns): Bullying.

E16: Professora: Muito bem! Nós já conversamos sobre isso aqui na sala. Alguém poderia nos recordar o que é Bullying?

E17: A(D): É quando uma pessoa maltrata a outra.

E18: Professora: Como? Batendo?

E19: A(D): também com apelido, palavrões, xingamentos...

E20: Professora: Muito bem! O colega nos lembrou bem, Bullying é quando...

[...]

E18: Professora: ((continua o texto escrito na folha)) Voltar para a sala quando tocar o sinal, não brigar no recreio...Não mexer nem esconder o material do colega.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O episódio E16 e E18 revela novamente que a professora vai organizando o ambiente interacional com base na problematização. Nesses episódios ela fez perguntas com o objetivo de fazer os alunos buscarem, nos conhecimentos prévios e nas reflexões feitas em sala durante outras aulas, subsídios para resolver a questão. No episódio 18 a professora cria uma situação de andaimagem³⁷ em forma de pergunta pois, ao constatar que a resposta da aluna não havia sido completa, ela incentiva os alunos a completarem a informação e fornecer, à aluna, um apoio para consolidar o conceito abordado.

Para refletir sobre essa atitude problematizadora da professora é possível recorrer aos estudos de Bortoni-Ricardo, Machado & Castanheira (2010) que defendem que um ambiente interacional é favorável à aprendizagem quando desencadeiam conflitos sociocognitivos:

O ambiente interacional da sala de aula foi favorável à aprendizagem, permitindo que os esquemas de conhecimentos desencadeassem conflitos sociocognitivos entre os alunos que se beneficiaram dos andaimes fornecidos pelo grupo para que os processos de ressignificação e reconceptualização fossem construídos (p. 99).

Ainda conforme essas pesquisadoras, a prática problematizadora favorece a busca da informação para a ampliação da zona de desenvolvimento proximal. Nesse sentido, Lemov (2011) sugere a técnica 3 *Puxe mais*. Nessa proposta Lemov mostra o papel do professor em intervir constantemente, problematizando e ampliando a aprendizagem dos alunos. Ele afirma ainda: “A sequência do aprendizado não acaba com a resposta certa; premie respostas certas com mais perguntas, que estendam o conhecimento e testem a confiabilidade das respostas” (p. 59). No episódio analisado, observou-se a concretização dessas afirmações tendo em vista que a professora agiu problematizando e incentivando os alunos para que tivessem uma progressão da aprendizagem.

O próximo trecho analisado foi retirado do diário de campo do pesquisador com anotações referentes à aula do dia 21 de agosto de 2013.

No dia 21/08 a professora iniciou a aula às 13h15. Dessa vez eu (pesquisador) cheguei na sala antes dos alunos, pois tinha o intuito de observar a interação da professora desde o início da aula. A professora veio do pátio da escola com os alunos em fila. Antes de os alunos entrarem, ela se posiciona na porta, de frente para a fila de alunos, e vai cumprimentando cada aluno que passa, alguns com um abraço e outros com um aperto de mão. Pude observar que a professora é afável com os alunos; sorri para eles; deseja boa tarde e outras saudações. Notei também que alguns alunos tomaram a iniciativa de abraçá-la e, nesses casos a professora correspondeu sem muita hesitação. Pude notar também que a professora, ao saudar os alunos, já os ia introduzindo na proposta da aula pois a cada aluno que entrava ela dizia: “Seja bem-vindo ((aperto de mão ou abraço)), guarde a mochila na mesa e venha sentar aqui na frente com os colegas que vai começar a rodinha de conversa”. Depois que todos os

³⁷ Andaimagem e andaimes, cf Cazden (1979).

alunos sentam-se no círculo para a rodinha de conversa ela escolhe um aluno para se dirigir a uma estante de livro e escolher um deles que será a leitura deleite do dia.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

As informações contidas nesse relato são bastante pertinentes para a análise proposta para essa seção, ou seja, a forma como a professora acolheu os alunos, favoreceu uma maior aproximação dela com eles, tornando a relação entre eles mais simétrica, ou seja, a professora está mais acessível a um contato mais próximo e informal com os estudantes. Na avaliação do pesquisador, os alunos, quando acolhidos na porta da sala de aula, entram em um ambiente onde o clima é mais agradável, acolhedor e menos hostil. Nesse sentido, Sousa M. (2009), defende que “[...] a relação menos assimétrica entre professor e aluno parece favorecer as aprendizagens, pois tal interação estabelece um clima de cumplicidade e confiança entre ambos [...] (p. 138).

Essa ação da professora de acolher os alunos na porta é referenciada pelas pesquisas de Lemov (2011) que afirma que:

No primeiro minuto, quando os alunos cruzam o umbral da porta, você precisa lembra-lo das expectativas. É o momento crucial para estabelecer um bom relacionamento, marcar o tom e reforçar os primeiros passos em uma rotina que torna a excelência habitual (p. 116).

Embora essa atitude de receber os alunos na porta da sala pareça simples, foi possível observar que foi muito importante para a aula da professora. Essa ação mostra para os alunos o que irá “acontecer aqui e agora”³⁸, ou seja, é uma pista não verbal que insere os alunos no enquadre de aula apresentando a eles que o que irá acontecer a seguir é uma aula, o objetivo é aprender e irá exigir dos alunos envolvimento, empenho e esforço.

A professora iniciou o enquadre³⁹ de fala explicitando os objetivos da aula aos alunos e, em seguida, inicia a leitura de um livro. Nesse momento, os alunos estão sentados no chão formando um círculo, e a professora faz parte do círculo, ela está sentada em uma cadeira de modo que vê todos os alunos e vice-versa. Foi possível notar que, inicialmente, ela tinha o objetivo de propor um momento de leitura para deleite, porém posteriormente foi fazendo algumas intervenções para incentivar a participação oral dos alunos.

³⁸ A sociolinguística interacional se dedica a responder perguntas como “o que está acontecendo aqui” (RIBEIRO e GARCÊZ, 1998), buscando conhecer o cenário da ação humana do ponto de vista dos sujeitos envolvidos nele. Essa vertente teórica procura examinar o contexto situado em que ocorre a ação humana mediante o uso da linguagem.

³⁹ Enquadre (Cf. BATESON, 1998 e GOFFMAN, 1998).

O excerto abaixo faz parte de uma sequência de episódios. Inicialmente a professora apresenta o livro de literatura escolhido como leitura para a roda de conversa do dia e, posteriormente, realiza a leitura integral do livro. Em seguida, ela retoma a página inicial do livro pedindo que os alunos possam falar o que entenderam ou narrar a história a partir das imagens mostradas. Os fragmentos abaixo mostram esse momento da aula e as intervenções da professora.

Fragmento 31:

E1 – Professora: O que está acontecendo aqui? ((a professora mostra a página do livro com algumas ilustrações)).

E2- Alunos: ((vários alunos falam ao mesmo tempo)) A raposa come as galinhas.

E3- Professora: A raposa come as galinhas, muito bem! E aqui? ((mostra novamente as imagens do livro para os alunos))

E4- A (alguns): A coruja come os ratos.

E5- Professora: Pergunto pra vocês, se matarem a coruja... se matarem todas as corujas, o que que vai acontecer com a quantidade de ratos?

E6: A(R): ((levanta a mão e aguarda um sinal da professora para começar a falar)) Não vai mais ter coruja pra comer os ratos

E7-Professora ((acena que sim com a cabeça)) Vai a aumentar a quantidade de ratos. Há uns seis anos atrás aconteceu isso aqui na escola, mataram as corujas que comiam os ratos e aí alguém sabe dizer o que aconteceu?

E8-A(K): A escola ficou cheia de rato?

E9- A(L): Eco!!!((expressão de nojo))

E10- Professora: Isso mesmo!! É um perigo por que os ratos podem transmitir uma doença chamada hantavirose. E a hantavirose é um vírus que o rato tem que, quando ele é transmitido para o ser humano, pode ser fatal. Então na cadeia alimentar a gente não pode matar nenhum animal senão outros serão prejudicados. Além da coruja vocês conhecem outros animais que os homens estão matando de forma desordenada?

E11- A(G): O jacaré, a arara, o tamanduá-bandeira, um montão.

E12- Professora: Muito bem lembrado Gustavo! ((a professora vira a página do livro novamente)) E aqui, quem é que tá comendo os patinhos?

E13- A(vários): O jacaré.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Os episódios entre E1 e E13 evidenciam que a professora vai negociando a interação por meio da troca de turnos. Ela faz perguntas e cede o turno aos alunos para promover a interação, para envolvê-los no ambiente interacional. Nesse sentido, Sousa R. (2006) afirma:

Na situação social, a interação é negociada, principalmente em um contexto formal, em que as pessoas vão trocando os turnos de fala e geralmente ratificando uns aos outros, com gestos, olhares ou enunciados que marcam o diálogo (p. 115).

Essa afirmação sobre a situação social⁴⁰ ancora-se nos argumentos de Goffman (1998) que a define como “um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de

⁴⁰ A situação social é definida por Goffman (1998) como “um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar em que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus

monitoramento (p. 17). Partindo desse ponto de vista a sala de aula, como uma situação social, é espaço propício para o diálogo e o respeito mútuo entre os interagentes. Ao dar voz aos alunos para que eles falem, expressem seus pensamentos e ideias, a professora assume uma atitude de ruptura com a cultura do silêncio que por muito tempo perdurou nas salas de aula.

O episódio 10 é um exemplo claro de que a professora legitima a fala do aluno, ela presta atenção à sua fala e oferece um reforço positivo (que também é, conforme Lemov (2011) um elogio preciso) com as palavras “isso mesmo!”. Os episódios apresentados acima mostram que as crianças estão envolvidas em uma atmosfera de respeito em que suas falas não são censuradas ou corrigidas de forma insensível, pelo contrário a professora, ao ratificar os alunos como falantes, promove a ampliação de seus conhecimentos incentivando a interação entre os pares. Ainda no episódio 10 a professora amplia os conhecimentos dos alunos acerca da hantavirose. Nessa prática de letramento científico⁴¹ a professora aproveita o momento em que os alunos estão envolvidos na interação para ampliar seus conhecimentos.

No episódio E12, a professora se direciona para um aluno (Gustavo) e o fornece um reforço positivo. Nesse momento ela o coloca como ouvinte ratificado (Cf. PHILIPS, 2002) embora os outros alunos presentes na interação se beneficiem da contribuição desse aluno.

É importante trazer a questão dos ouvintes ratificados e não ratificados. Segundo Philips (2002), é importante distinguir os interlocutores ratificados (aqueles que estão presentes na interação e a quem o falante está dirigindo a palavra e na maioria das vezes são identificados pelo direcionamento do olhar) dos interlocutores não ratificados (os que estão presentes na situação social, porém o falante não está dirigindo a palavra diretamente). Em relação a isso, a autora afirma:

Nas discussões nas salas de aula da escola fundamental, onde a professora costuma fazer distinção entre interlocutores ratificados e não ratificados, a cabeça e o corpo da professora geralmente se voltam para a pessoa para a qual se dirigiu, e o seu alinhamento muda conforme muda o foco de sua atenção (p. 28).

de todos os outros que estão presentes e para quem os outros indivíduos são acessíveis de forma semelhante” (p. 17).

⁴¹ Letramento científico: Segundo Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheiras (2010) é o desenvolvimento de habilidades que permitem ao sujeito utilizar-se de metodologias que embasam a ciência para a compreensão das informações e do contexto cotidiano. “Se os objetivos e as atividades de sala de aula referem-se à maneira de o sujeito raciocinar sobre os fatos científicos e as práticas sociais do conhecimento científico, ocorre o letramento científico” (p. 91).

De fato, gerenciar os turnos da fala e favorecer a interação é uma tarefa complexa e necessária. Conforme Bortoni-Ricardo (2008), “administrar bem os turnos de fala significa: nomear sucessivamente os falantes primários; garantir que eles sejam ouvidos, isto é, sejam ratificados pelos ouvintes primários e estabelecer as estruturas participativas” (p. 75). Ratificar um ouvinte (um aluno) e aproveitar esse conhecimento para expandir as informações dos ouvintes não ratificados é uma proposta bastante eficiente, considerando que as crianças aprendem bastante na interação com os pares.

Os episódios a seguir continuam evidenciando os benefícios que uma boa interação em sala de aula traz para a aprendizagem das crianças:

Fragmento 32:

E1- Professora: E nessa outra página quem é que vai comer? ((a professora continua passando as páginas do livro e mostrando as imagens para as crianças)).

E2- Alunos: O sapo.

E3 – Professora: ((a professora direciona o olhar para um dos alunos que não está muito envolvido com a roda de leitura e pergunta)) Você sabe Diogo o som que o sapo faz?

E4- A(D): Guebet... Guebet... Guebet... ((O aluno emite sons imitando um sapo)).

E5: Professora: E qual é o nome desse som? (3’)

E6: A(D)- Coaxar.

E7: Professora: Muito bem!!!

[...]

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O fragmento acima é bastante rico em estratégias utilizadas pela professora para manter um bom ambiente interacional. No episódio E1 nota-se que ela continua investindo tempo em fazer perguntas à turma para incentivar o envolvimento dos alunos na atividade. O fato de estar atenta ao que os alunos respondem revela que a professora respeita o ponto de vista dos estudantes e essa ação certamente fortalece a interação com os alunos.

No episódio 3 observa-se a professora atenta à participação dos alunos e investindo para que nenhum aluno se disperse durante a atividade. Ela convida o aluno a retomar sua atenção com uma pergunta sobre o assunto. Lemov (2011) reconhece a eficácia dessa ação e a descreve como uma técnica para conseguir o envolvimento dos alunos durante a aula: a *técnica 22 – De surpresa, que consiste em fazer uma pergunta a algum aluno, mesmo que ele não tenha levantado a mão, com o intuito de trazê-lo de volta à atividade. Essa estratégia auxilia os alunos a ficarem atentos à aula e sinaliza para eles que podem ser chamados a participar a qualquer momento e que o professor tem interesse em saber o que eles têm a dizer. No episódio 3 observa-se que a intenção da professora não era de punir o aluno, pelo contrário, era trazê-lo para a interação e utilizar sua resposta para formular outra questão para a turma.*

Nos episódios 5, 6 e 7, notamos claramente uma situação em que a professora faz uma pergunta inicial, o aluno dá uma resposta e a professora avalia essa resposta com um reforço positivo “muito bem!”

Bortoni-Ricardo e Sousa M. (2006) descrevem que esse processo representa o modelo tripartite IRA⁴²- (iniciação – resposta – avaliação). No episódio a professora quer saber o som que o sapo faz. Quando os alunos imitam o som, ao invés de nomeá-lo, a professora utiliza uma técnica (número 2) proposta por Lemov (2011) que é o “*Certo é certo*”.

Certo é certo trata da diferença entre parcialmente correto e totalmente correto – entre bastante bom e 100%. A função do professor é estabelecer um padrão de exatidão nunca inferior a 100%. Há uma alta probabilidade de que o aluno pare de tentar quando ouve a palavra *certo* (ou sim, ou isso mesmo ou qualquer outra expressão similar). Portanto, há um grande risco de chamar de certo o que não é completamente certo (p. 53).

O episódio 5 revela esse esforço da professora para que os alunos se aproximem o máximo possível da resposta correta. Ao imitar o som, mesmo sendo o som correto, os alunos não responderam à pergunta que a professora fez e para a qual esperava uma resposta. Ao insistir na pergunta, a professora mostra que tem boas expectativas em relação à capacidade dos alunos, acredita que podem fornecer respostas corretas.

Fragmento 33:

E1: A (M) – Professora, é proibido né caçar?

E2: Professora- ((balança a cabeça afirmando que sim)) é proibido caçar. Por que é proibido caçar?

E3: A(L): Por que morre e mata os filhotinhos.

E4: Professora: Por falar em não matar os animais, vamos lembrar, no folclore brasileiro quem é que protege os animais?

E5- A (D) O Curupira.

E6-Professora: Alguém pode me falar como é o Curupira? ((vários alunos levantam a mão e gritam “EU”)). Levanta a mão quem quiser falar. Vamos lá... Aluna (L).

E7- A(L)- O Curupira tem o cabelo de fogo, o pé dele é virado pra trás, ele cuida da mata, ele usa saia...

E8- Professora: Elciene, o que você quer falar do Curupira?

E9- A(E): O curupira ele tem o cabelo pegando fogo, tem os pés tortos só que ele consegue andar normal e tem um cajado.

E10-Professora: Aquele cajado é feito de que?

E11: A(D): Casca de tartaruga.

E12- Professora: Casco de jabuti. Aquele cajado serve pra que?

E13- Alunos: Pra avisar que vem chuva.

E14 – Professora: É isso aí, e ele bate aonde?

⁴² IRA (iniciação – Resposta – Avaliação). O termo é tradicionalmente usado na análise do discurso de sala de aula e fora proposto por Sinclair e Coulthard (1975 apud BORTONI-RICARDO, MACHADO e CASTANHEIRA, 2010). “O IRA se compõe de um turno de iniciação pelo professor – geralmente uma pergunta ou uma problematização – seguido sucessivamente da resposta dos alunos e da avaliação ou correção do professor” (BORTONI-RICARDO, MACHADO e CASTANHEIRA, 2010, p. 27).

E15- Alunos: Na árvore. Pros bichos saber que vai ter chuva.

E16- Professora: Muito bem!!! Quem mais quer falar alguma coisa sobre o livro? (4') Ninguém?

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Os episódios trazem outras informações relevantes em relação à interação na sala de aula. Nota-se, no episódio 1, que os alunos sentem-se seguros para fazer perguntas à professora e levantar questionamentos na classe. A professora não censura a pergunta do aluno e, pelo contrário, a partir dessa pergunta utiliza uma técnica que Lemov (2011) chamou de *Puxe Mais*. Para este pesquisador

[...] quando os alunos de fato dominarem partes de uma ideia, o uso de *Puxe mais* permite que você lhes ofereça maneiras estimulantes de avançar, aplicando seus conhecimentos a novos cenários, pensando por si mesmos e raciocinando sobre questões mais difíceis (p. 59).

De fato, foi isso que os episódios 2 a 4 e 10 a 14 revelam: a professora utiliza o par adjacente perguntas e respostas para propor aos alunos que aprofundem em suas respostas; exercitem a participação oral; progridam na aprendizagem e ampliem sua competência comunicativa (HYMES, 1972 e BORTONI-RICARDO, 2004 e 2005).

No episódio 6, observa-se que a professora está atenta às estruturas de participação da aula (Cf. GOFFMAN, 1998). Saber a hora de falar e ouvir é fundamental para que a interação ocorra de forma eficiente. Em relação a essa questão, Lemov (2011) apresenta a técnica 34 que é *Comunicação por sinais*. Para ele é imprescindível que os alunos compreendam e utilizem os sinais definidos e acordados pela turma (como levantar a mão para solicitar o turno da fala ou para fazer um pedido) para participarem da aula. Desse modo, a professora consegue gerenciar melhor os turnos e garantir que a ordem na sala de aula seja mantida.

6.5. CATEGORIA 5: UM BREVE OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES, O ENSINO DA ORALIDADE E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES.

Motivado pelo objetivo específico da pesquisa de averiguar se a professora encontra, em sua formação inicial e continuada, subsídios para lidar com questões da oralidade dos alunos, realizou-se uma análise dos diferentes dados gerados durante a pesquisa e identificou-se uma categoria voltada para uma reflexão sobre a formação dos professores, o ensino da oralidade e as orientações curriculares.

As principais fontes que serviram para as análises apresentadas nessa seção foram a entrevista semiestruturada realizada com a professora; o registro reflexivo da professora sobre a própria prática e os dados do diário de campo do pesquisador.

Inicialmente, buscou-se identificar se as formações, inicial e continuada, das quais a professora participou forneceram a ela subsídios para trabalhar com a oralidade dos alunos na sala de aula. Em seguida, buscou-se saber se a professora encontra apoio nas orientações curriculares para trabalhar com essa modalidade da língua na sala de aula.

Durante a entrevista semiestruturada realizada com a professora, o pesquisador pediu que ela relatasse um pouco sobre sua formação inicial e continuada, principalmente sobre os cursos que tem feito recentemente. A entrevista da professora evidencia as seguintes informações:

Minha formação inicial é em pedagogia. Quanto à formação continuada eu fiz o pro-letramento 2011, curso do Grupo de estudo, sobre educação, metodologia de pesquisa e ação em 2012. Atualmente estou fazendo o curso do PNAIC (Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa) e do currículo em movimento.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O fragmento acima revela que a professora, além de sua formação em pedagogia, busca constantemente investir na sua própria formação. Os cursos que a professora apresentou são voltados para a educação em língua materna e priorizam um trabalho com os diferentes eixos estruturantes da língua, dos quais a oralidade faz parte, em uma perspectiva do letramento.

Conforme Freitas (2007):

Nesse sentido, uma política de formação de professores materializa-se como um dispositivo de mudança estratégica na construção de uma educação escolar de qualidade. Mas, para isso, é preciso priorizar a transformação do modo de ver e das expectativas do trabalho que os professores realizam (p. 17).

A afirmação acima revela que é preciso que haja uma consonância entre a formação e as expectativas do professor. Isso significa que, se por um lado o professor deve ter a iniciativa e corresponder à necessidade de investir na própria formação, por outro a formação deve ser de qualidade e constituir-se em um dispositivo de mudança na construção de uma educação de qualidade.

Outro aspecto, em relação ao trecho citado acima, refere-se à importância de se investir no acesso e permanência dos professores aos cursos de formação continuada. Nota-se que essas propostas de formação têm alcançado o professor e têm se constituído em um

importante passo no aperfeiçoamento da prática docente. O fragmento a seguir, retirado do registro reflexivo da professora, ratifica essas afirmações acerca da importância da formação continuada na prática docente.

Para ser um bom profissional é preciso planejamento e atualização. O desejo de saber mais sobre alfabetização, fez-me agarrar às bibliografias que tratam do assunto. Aprender em cursos como o Pró letramento, participar das reuniões semanais de estudo e agora participar do PNAIC me fez refletir muito a minha prática docente.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A professora demonstra, nesse discurso, reconhecer que exerce uma atividade de grande relevância social e corresponde à essa missão estudando, participando de reuniões de estudo e cursos como o Pro-letramento e o curso de linguagem do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).

Ao questionar a professora se os cursos de formação continuada forneceram-lhe subsídios suficientes para desenvolver a oralidade dos alunos ela respondeu:

Sim. Principalmente na troca de experiências que esses cursos proporcionaram. Houveram oportunidades em que cada cursista podia contar sua rica experiências e a forma como trabalham os diferentes eixos estruturantes da língua, entre eles o eixo da oralidade.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O trecho acima revela que a formação continuada é, não somente um espaço de aquisição de saberes científicos, mas também um importante espaço de troca de experiências e compartilhamento de saberes. O discurso da professora evidencia a importância desses espaços em que os educadores se assumem como sujeitos em seu fazer pedagógico. Esse posicionamento é semelhante ao de Freitas (2007), pois para ele a formação dos professores deve se constituir em momentos de interação entre professores “que objetivam construir momentos de estudos compartilhados e trocas de experiências” (p. 37).

As análises realizadas até aqui demonstram que a professora encontra, em sua formação continuada, subsídios para trabalhar não somente com a oralidade, mas também com outros eixos estruturantes da língua. Observa-se que a professora é receptiva às formações oferecidas e participa ativamente delas com uma postura reflexiva. O fragmento abaixo retirado do registro reflexivo da professora ratifica essa afirmação:

Ao iniciar o curso percebi que em minha rotina eu colocava pouca atividade voltada para a leitura dos meus alunos. Com o curso conheci a leitura deleite, aprendi a gostar e passar essa rotina para a minha sala de aula passando assim a ter esses momentos todos os dias. Aprendi também que a oralidade é um eixo estruturante da língua que traz direitos de aprendizagem que devem ser assegurados aos alunos. Com essa atitude meus alunos desenvolveram o

bom hábito de ler e participaram mais ativamente de propostas de uso da oralidade na sala de aula.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O excerto acima mostra que o curso de formação continuada que a professora participa atualmente (PNAIC) a tem ajudado a refletir sobre sua prática e a repensar a distribuição dos eixos em sua rotina. Ela revela que passou a investir mais em eixos como a leitura e a oralidade a partir dos estudos feitos na formação. O fragmento abaixo acrescenta elementos a essa reflexão:

Percebi também que a oralidade, bem como todos os demais eixos estruturantes da língua também pode ser ensinada. Fiz diversas atividades afim de desenvolver e ensinar a oralidade aos discentes (debates, entrevistas, apresentação teatral, jogral etc.) e foi um sucesso. Através das atividades desenvolvidas em sala os alunos melhoraram na produção de textos orais e escritos, embora perceba que tenho que ter mais esses momentos em sala.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A formação continuada realmente foi muito importante para que a professora pudesse inserir em sua prática uma perspectiva de trabalho sistemático para desenvolver a oralidade dos alunos. Isso ocorreu porque o curso do qual a professora participa promoveu momentos de reflexão sobre a sua prática. Nas palavras de Ferreira (2007), quando a formação continuada prioriza a reflexão reconhece a importância de o professor ser ativo e reflexivo sobre a sua ação docente, “[...] capaz de refletir sobre a sua prática, podendo transformá-la e redirecioná-la com base na experiência e no novo conhecimento que a academia produz, desde que seja significativo para sua prática (p. 62).

Ainda com vista a saber se a professora recorre aos documentos oficiais como currículo, Parâmetros Curriculares Nacionais, plano de curso da escola perguntou-se, à professora, a que ela recorre no momento de planejar as suas aulas:

Ao planejar a aula eu levo em consideração o aluno em primeiro lugar. Ou seja, o ponto inicial para o planejamento é a avaliação diagnóstica que revela o conhecimento do aluno e as experiências que ele traz. A partir dessa constatação as aulas são planejadas. Como estou em uma instituição que segue normas eu procuro adequar a necessidade do aluno ao que é proposto pelo currículo e demais documentos oficiais (estaduais e nacionais).

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O fragmento acima, retirado da entrevista semiestruturada, nos fornece algumas informações relevantes. Em primeiro lugar revela que a professora tem conhecimento dos documentos oficiais como o currículo, PCN e diretrizes curriculares do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA. Embora conheça as orientações, a professora afirma que o ponto de partida para o planejamento de suas aulas são seus alunos e suas necessidades

evidenciadas na avaliação. A necessidade da turma é que determina os conteúdos e estratégias que serão adotadas durante o planejamento. Nota-se também, que ao partir das necessidades evidenciadas nos diagnósticos avaliativos, a professora recorre aos documentos oficiais para adequar sua prática às normas propostas.

Outra pergunta feita à professora foi em relação ao livro didático, se ele servia como um apoio para o trabalho com a oralidade na sala de aula, a resposta da professora foi a seguinte:

A forma como a oralidade é tratada nos livros didáticos não é suficiente para garantir um trabalho adequado com a oralidade. O foco dos livros é leitura e escrita, quando a oralidade é abordada é apenas na participação oral, ou seja, o livro didático foca na motivação para que os alunos apenas conversem sobre algo, ou façam a interpretação oral de textos lidos sem maiores orientações quanto aos gêneros orais ou quanto à adequação da fala aos diferentes contextos. Observo que as situações propostas pelos livros didáticos, quanto ao tratamento da oralidade, não consideram situações reais de usos da língua. Não tem um fechamento, um direcionamento com objetivos definidos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

No trecho acima observa-se que a professora encontra pouco apoio dos livros didáticos para trabalhar a oralidade na sala de aula. Ela identificou a ausência de gêneros orais mais formais e um trabalho desvinculado dos usos reais da língua. Reconhecendo que o foco dessa pesquisa não são os livros didáticos, é importante lembrar que os estudos de Barbato (2012) Reyzábal (1999), Ong (1998), Bentes (2010) e Castilho (1998) são unânimes em afirmar que o trabalho com a oralidade deva atribuir enfoque à dimensão sociopragmática, ou seja, os usos da língua em contextos reais concretos em que a língua é entendida como atividade e não como estrutura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo geral⁴³ proposto para este trabalho, do referencial teórico dessa pesquisa e as análises feitas, foi possível chegar a algumas conclusões que serão apresentadas a seguir.

Os resultados obtidos nessa pesquisa permitiram, ao pesquisador, confirmar algumas asserções. Entre as cinco asserções levantadas no início da pesquisa, três foram confirmadas integralmente, uma parcialmente e uma não foi confirmada.

Diante dos dados analisados foi possível perceber que o planejamento sistemático dos eventos de oralidade, que compõem as aulas, é condição básica para auxiliar os alunos a melhorarem sua competência comunicativa na modalidade oral. A atitude da professora de eleger o oral como objeto de ensino, mostrou que é possível o desenvolvimento da oralidade dos alunos por meio de um trabalho intencional, com objetivos definidos e mediações adequadas. A terceira categoria, analisada no sexto capítulo, evidenciou as potencialidades de um trabalho intencional com essa modalidade da língua. Observou-se também que, conforme Schnewuly e Dolz (2004), o trabalho com gêneros orais, a partir de sequências didáticas, auxilia os estudantes a dominarem melhor um gênero, ou seja, ajudam o professor a garantir a progressão do ensino e os alunos a progredirem na aprendizagem. Cabe à escola ensinar aos alunos, entre outros aspectos, o domínio de gêneros mais formais, que as crianças não aprenderiam espontaneamente, senão por uma mediação sistemática. Essa conclusão dialoga com os estudos de Marcuschi (2004) que defende a oralidade como prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora. Ele reconhece ainda que ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso.

A partir dos diferentes dados coletados, observou-se que foi evidente que a professora investiu em diferentes estratégias intencionais para desenvolver a oralidade dos alunos, desde a valorização de textos de tradição oral, a participação oral, a oralização de textos escritos, até o trabalho com gêneros orais mais formais como o debate, a exposição oral, a entrevista, descrição de objetos etc. Essa é uma conclusão importante a que foi possível chegar pois reconhece-se que é necessário incentivar a participação oral dos alunos,

⁴³ Objetivo geral: analisar os recursos metodológicos e as práticas pedagógicas utilizados por uma professora no sentido de identificar como a oralidade, enquanto habilidade ensinada pela escola, vem sendo abordada no planejamento e na condução das aulas.

incentivá-los a falar e escutar, porém, é importante também o trabalho com gêneros que as crianças não dominem para que ampliem sua competência comunicativa.

Outra conclusão que se tira desse estudo é que os alunos se tornam mais competentes no uso da língua (oral) quando são submetidos a estratégias sistemáticas e voltadas para a reflexão sobre a língua e seus usos em contextos sociais reais. No trabalho com os gêneros debate e exposição oral, por exemplo, a professora utilizou uma série de estratégias que auxiliaram os alunos a utilizar esses gêneros, não só para adquirirem novos conhecimentos, mas também para compartilharem saberes sobre diferentes assuntos. Isso quer dizer que a professora proporcionou situações em que os alunos necessitariam refletir sobre a língua, adequando-a, para agir em situações reais de uso. Essa concepção, de uso da língua em contextos reais com foco na reflexão, aproxima-se das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e da concepção dos pesquisadores que subsidiaram o referencial teórico dessa pesquisa.

Além disso, outro aspecto conclusivo importante a que foi possível chegar, a partir dos dados coletados e do referencial teórico, é que um trabalho bem sucedido com a oralidade dos alunos é resultado, por um lado da adesão a um trabalho sistemático com a oralidade e, por outro, do investimento em estratégias que tornem a sala de aula um bom ambiente interacional, onde o clima de respeito; o incentivo ao diálogo e à participação são fatores fundamentais no processo ensino-aprendizagem. Desse modo, conclui-se que sucesso na interação favorece a aprendizagem e que um trabalho que priorize a interação e reflexão sobre os usos da língua (oral e escrita) possa ampliar a competência comunicativa dos alunos. A quarta categoria, levantada e analisada no capítulo de análise de dados, mostrou o sucesso das diferentes estratégias que a professora utilizou para envolver os alunos na aula e a se engajarem, como sujeitos ativos, na construção do seu conhecimento.

A análise do diário de classe, do planejamento da professora e da entrevista semiestruturada permitiu, ao pesquisador, confirmar parcialmente uma das asserções. A asserção levantada no início da pesquisa de que o trabalho sistemático com a oralidade em, sala de aula, perde espaço para outros eixos estruturantes da língua não se confirmou integralmente. O pesquisador pensava, inicialmente, que a oralidade não era trabalhada por haver o predomínio de uma visão grafocêntrica de ensino, ou seja, uma prática focada na necessidade de ensinar a ler e a escrever. Observou-se que, de fato havia na prática da professora, um grande investimento no eixo de análise linguística (apropriação do sistema de escrita alfabética), conforme a primeira categoria do sexto capítulo evidenciou, no entanto, o caso pesquisado, permitiu ao pesquisador perceber que há a intenção em trabalhar com a oralidade dos alunos. Tais dados evidenciam que, embora a professora esteja empenhada

em garantir que os alunos estejam alfabetizados, ela também investe em estratégias para desenvolver a oralidade dos alunos.

Não obstante à constatação de que a professora preocupa-se em inserir, em sua prática escolar, um trabalho voltado para o desenvolvimento da oralidade dos alunos, a análise permitiu concluir que há maior ênfase no trabalho com gêneros primários, como conversas informais e participação oral (informal).

Os estudos de Bakhtin (2003) e Dolz e Schneuwly (2004) abordam a diferença entre esses tipos de gêneros e argumentam em favor da necessidade de a escola investir também no ensino de gêneros secundários, ou seja, gêneros mais formais. A partir desse pressuposto, conclui-se que, além de gêneros orais mais informais (como conversas espontâneas), a escola deve eleger, como objeto de ensino, também gêneros orais formais públicos, como o debate, entrevistas, exposição oral etc (MARCUSCHI, 2004).

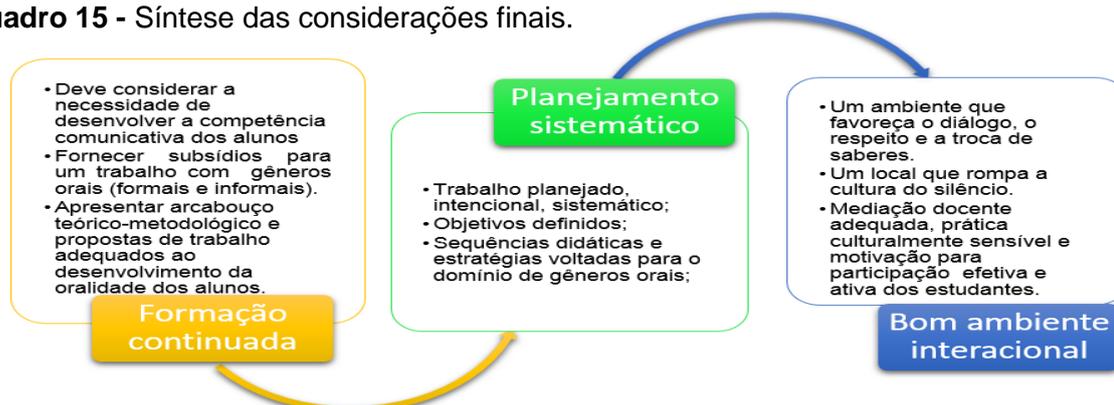
Por fim, uma asserção não confirmada permitiu ao pesquisador reconhecer, entre outras, uma limitação desse estudo. Ao levantar a asserção de que a formação inicial e continuada dos professores atribui maior ênfase a aspectos relacionados à leitura e escrita percebeu-se uma desconstrução dessa asserção ao longo da pesquisa. Durante a entrevista semiestruturada, realizada com a professora, e em outras conversas informais, no decorrer da pesquisa, foi possível perceber que a professora recorria constantemente à sua formação, principalmente à formação continuada (como o curso do Pro-letramento, PNAIC e grupos de estudo que ela frequenta) para orientar o planejamento e a realização de suas aulas. Esse dado evidencia, por um lado uma limitação da pesquisa e, por outro a indicação de continuidade de pesquisas acerca das orientações presentes nos cursos de formação continuada que estão voltadas para apoiar o professor no trabalho com o desenvolvimento da oralidade dos alunos. Reconheço a limitação dessa pesquisa por acreditar que um estudo mais apurado sobre a formação de professores se faz necessária.

Acredita-se, então, que estudos posteriores possam dar conta dessa empreitada com vista a descrever as lacunas existentes nessa formação e o hiato que existe entre a formação continuada, a produção acadêmica e a prática em sala de aula no que diz respeito ao ensino da modalidade oral da língua. Algumas questões poderiam ser respondidas por pesquisas posteriores como: Quais orientações teórico-metodológicas para o trabalho com a oralidade são fornecidas nos cursos de formação de professores? Quais as contribuições que a Sociolinguística, Interacional e Educacional, tem a oferecer à formação docente? O livro didático se apresenta como um aliado no desenvolvimento da oralidade dos alunos? É importante lembrar ainda que o referencial teórico desta pesquisa evidencia que, embora

tenhamos vários estudos relacionados ao ensino da oralidade, pouco desse conhecimento tem chegado à sala de aula.

Diante das conclusões apresentadas anteriormente, elaborou-se um quadro síntese com as principais considerações feitas pelo pesquisador, à luz do arcabouço teórico levantado e da análise dos dados coletados no decorrer da pesquisa.

Quadro 15 - Síntese das considerações finais.



Fonte: Elaboração própria, 2013.

Por se tratar de um estudo de caso, não há o propósito de generalizar os resultados desse estudo, pois reconhece-se a natureza multifacetada das práticas docentes e a heterogeneidade de contextos em que os professores atuam. No entanto, acredita-se que o referencial teórico abordado, os dados coletados/analísados e as conclusões a que foi possível chegar permitem uma profunda reflexão sobre o trabalho com essa modalidade da língua que muitas vezes tem sido negligenciada pela escola e que é tão indispensável para a formação cidadã das crianças.

Por fim, acredita-se que, com a pesquisa apresentada, foi possível alcançar não só os objetivos propostos para esse estudo mas também sua finalidade apresentada na introdução que é promover a reflexão de professores, estudantes de pedagogia e responsáveis pela elaboração de diretrizes curriculares e documentos oficiais sobre a importância de desenvolver a competência comunicativa dos alunos também na modalidade oral da língua.

Antes de finalizar essa pesquisa, reconheço que o caso pesquisado é um exemplo de prática bem sucedida com o desenvolvimento da oralidade dos alunos. Essa evidência não permite ao pesquisador concluir que todos os professores, em todas as salas de aula, tenham essa mesma preocupação pois, conforme apresentado no referencial teórico da pesquisa, o desenvolvimento da oralidade dos alunos ainda tem sido negligenciado por muitas escolas e por muitos professores. A partir das considerações apresentadas acima, esta etapa da pesquisa termina com a convicção anunciada no título: *O oral também se ensina em sala de aula.*

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Virgílio Pereira de. *Conhecendo as regras do jogo : a competência comunicativa e os manuais didáticos de ensino de inglês como língua estrangeira*. 2011. 263 f., il. Tese(Doutorado em Linguística)-Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ANDERSON, Anne et al. *Teaching talk, Strategies for production and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

ANDRÉ, Maria Eliza; DALMASO Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. (Série Prática Pedagógica) Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação*. 3 ed. Brasília: Liber - Série Pesquisa (vol 13) 2008.

ASSUNÇÃO, Cláudia A.; MENDONÇA, Maria do Carmo C.; DELPHINO, Rosângela M. *Pouca ênfase no desenvolvimento da competência oral dos alunos*. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Org) *Os doze trabalhos de Hércules, do oral para o escrito*. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013, 165-178.

ATKINSON, J.M & HERITAGE, J, *Transcript Notation, IN: ____ Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge, Cambridge University Presss, 1984.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso, por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAIÃO, Jonê Carla. *Enquadres e alinhamentos na interação entre crianças em uma partida de "jogo da memória": a co-construção de identidades de gênero no contexto escolar*. In: PEREIRA, Maria das Graças Dias; BASTOS, Clarissa Rollin Pinheiro e PEREIRA, Tânia Conceição (Orgs.). *Discursos sócio-culturais em interação: interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: Navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. p. 339-364.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Mikhail Bakhtin. Tradução Paulo Bezerra. 4ª edição – São Paulo. Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12ª Edição. HUCITEC. 2006.

BARBATO, Silviane. *Letramento, alfabetização e escola na infância - Práticas de linguagem oral e escrita para a inclusão de alunos de 6 anos no Ensino Fundamental*. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – CFORM/UnB: Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2004.

_____. *A alfabetização de jovens e adultos: princípios do ensino dialógico para a formação de cidadãos e cidadãs críticos*. In: MAGALHÃES, Isabel. (Org.) *Discursos e práticas de letramento, pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012. p. 213-234.

BATESON, Gregory. *Uma teoria sobre brincadeira e fantasia*. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCÊZ, Pedro (Orgs). *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998. p. 85-105.

BENTES, Anna Christina. *Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e gêneros orais na escola*. ,In. RANGEL, Ergon de Oliveira; ROJO, Roxane (Coord.) *Língua*

Portuguesa – Ensino Fundamental - Coleção Explorando o Ensino. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 129-154.

BLOM, Jan-Petter e GUMPERZ, John. *O significado social na estrutura linguística: Alternância de código na Noruega*. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCÊZ, Pedro (Orgs). *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998. p. 45-84.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. *Nós chegemu na escola, e agora?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. *Da cultura de oralidade para a cultura letrada: a difícil transição*. In: CAVALCANTI, Marilda C; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (Org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2007 p. 239-252.

_____. *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. *Formação do professor como agente letrado*. São Paulo: Contexto, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris e SOUSA, Maria Alice Fernandes. *Andaimos e pistas de contextualização: Um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização*. In: TACCA, Maria Carmen (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006. p.167-179.

_____. *Falar, ler e escrever em sala de aula: do período pós-alfabetização ao 5º ano*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOUER, Martin W.; GASKELL, George, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

BRASIL, Distrito Federal. *Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal*. Secretaria de Educação – Fundação Educacional/ organizado por Sofia M.T da Cunha, Fábio L. Dantas, Cirlene M. Almeida e Magda M. de F. Querino – Brasília: Fund. Educ. do Distrito Federal – Departamento de Pedagogia, 1993.

_____, *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Vol 2. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC, 1997.

_____. Distrito Federal. *Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal: ensino fundamental 1ª a 4ª série*. Secretaria de Estado de Educação. 2 ed. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2002.

_____, Distrito Federal. *Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal: ensino fundamental 1ª a 4ª série*. / Secretaria de Estado de Educação. 2 ed. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2011.

_____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental)*. Disponível em: portal.mec.gov.br – Brasília, 2012.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística, uma introdução crítica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CÂMARA, Joaquim Mattoso Júnior. *História da Linguística*. Trad. de Maria do Amparo Barbosa de Azevedo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. *Da oralidade à escrita: a produção do texto narrativo no contexto escolar*. Cuiabá: UFMT/ INEP/MEC, 2000.

CASTANHEIRA, Salete Flôres. *Estudo etnográfico das contribuições da sociolinguística à introdução ao letramento científico no início da escolarização*. 2007. 320 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

CAZDEN, C. B. *Peekaboo as an instructional model: Discourse development at home and at school*. Stanford Papers and Reports in Child Language Development, 1979.

_____. *El discurso em el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1991.

CHOMSKY, Noam. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Trad. José Antônio Meireles e Eduardo Paiva Raposo, 2ª edição. Coimbra: Arménio Amado, 1978.

COULON, Alain. *Etnometodologia e Educação; – (ciências sociais da Educação)* Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.

_____. *Etnometodologia*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995b.

CRESCITELLI, Mercedes Cunha; REIS, Amália Salazar. *O ingresso do texto oral em sala de aula*. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino da língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 29-39.

DOLZ, Joaquin; SCHNEUWLY Bernard. *O oral como texto: como construir um objeto de ensino*. In: ROJO, Roxane ; CORDEIRO, Glais Sales (Orgs. e trad.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

_____, *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. Joaquin Dolz e Bernard Schneuwly. In: ROJO, Roxane ; CORDEIRO, Glais Sales (Orgs. e trad.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, Joaquim et al . *A exposição oral*. In: SCHNEUWLY, Bernard; J. DOLZ e colaboradores (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo. e G. S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 215-246.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

ELKIND, David. *Desenvolvimento e educação da criança: aplicação de Piaget na sala de aula*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ERICKSON, Frederick. *Etnografia na educação: textos de Frederick Erickson*. Traduzido para o português por Carmen Lúcia Guimarães de Mattos, 1988 (no prelo).

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de.; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. *O par dialógico pergunta-resposta*. In JUBRAN, Clélia C.A.S e COCH, Ingedore G.V (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2006. p. 133-166.

_____. *Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa*. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino da língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 13-28.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. *Os saberes docentes e sua prática*. In. FERREIRA, Andreia Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Corrêa; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). *Formação continuada de professores*. 1 ed., 2 reimp. — Belo Horizonte : Autêntica , 2007. p.51-64.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correa; LEAL, Telma Ferraz. *Formação continuada de professores (Orgs.)*. 1 ed., 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica , 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 47ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Alexandre Simão. *Os desafios da formação de professores do século XXI: Competências e solidariedade*. In. FERREIRA, Andreia Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Corrêa; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). *Formação continuada de professores*. 1 ed., 2 reimp. — Belo Horizonte : Autêntica , 2007. p. 11-32.

GAGO, P.C. *A relevância da convergência num contexto de negociação: um estudo de caso de uma reunião empresarial na cultura portuguesa*. Tese (doutorado em letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

GDF, Governo do Distrito Federal, Manual da secretaria escolar, Secretaria de Estado da Educação. Disponível em <http://antigo.se.df.gov.br/sites.pdf>. Acesso em 03/09/2013. Brasília, 2010.

_____. *Projeto Político Pedagógico da Escola Classe 318 de Samambaia*, ano 2012.

GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. *Linguística e Ensino do português*. Trad. Rodolfo Ilari. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

GOFFMAN, Erving. *A situação negligenciada*. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCÊZ, Pedro (Orgs). *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998. p. 13-20.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. *A exposição oral nos anos iniciais do ensino fundamental*. 1ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1ª edição, 2012.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa Qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação/ tradução* Mareei Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. *O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica*. In: TACCA, Maria Carmen .V.R. (Org.). *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. São Paulo: Alínea, 2008. p.50-62.

GOULART, Cecília M.A. *Oralidade e escrita*. In: *Revista Educação: Guia da Alfabetização*. Nº 1. Março 2010. p. 60-75.

GUMPERZ, John J. *A sociolinguística interacional no estudo da escolarização*. In:_____. *A construção social da alfabetização*. Trad. Por Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 58-82.

_____. *Convenções de contextualização*. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCÉZ, Pedro (Orgs). *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998.

HYMES, Dell. "On communicative Competence". In: PRIDE, J.B; HOLMES, J. *Sociolinguistics*. Great Britain: Pinguin Books, 1972. p. 269-294.

KLEIMAN, Ângela. *O letramento na formação do professor*. Resumo publicado em Anais do VII Encontro Nacional da ANPOLL, Porto Alegre, 1992.

_____. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In:_____. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LABOV, Willian *Padrões Sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

_____. *Oral narratives of personal experience*. In: HOGAN, P. *Cambridge encyclopedia of the language sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

LABOV, William; WALETZKY, Joshua. *Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience*, In: HELM, J. (Ed.). *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle/London: University of Washington Press, 1967. p. 12-44.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina; LIMA, Juliana de Melo. *O oral como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos?*. In: 34ª Reunião da ANPED, Natal. Anais, 2011.

LEMOV, Doug. *Aula Nota 10. 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*. Trad. de Leda Beck São Paulo: Da Boa Prosa: Fundação Lemann, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCH, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Fala e escrita*.1. ed., 1. Reimp.. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MEDEIROS, Neilson Alves de. *Os jogos de linguagem no discurso infantil: implicações na constituição do letramento oral*. Rev. bras. linguist. apl. [online], disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982012005000006&script=sci_abstract 2012.

NEGREIROS, GIL. *Oralidade e poesia em sala de aula*. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino da língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 67-78.

OLIVEIRA Filho, Paulo de. *A Linguística aplicada à língua portuguesa*. São Paulo: Lua Nova Editora, 1987.

ONG, Walter J. *Oralidade e cultura escrita: A tecnologização da palavra*. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

PAIS, Cidmar Teodoro. *Manual de Linguística Aplicada*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes LTDA, 1978.

PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. *A educação (sócio)lingüística no processo de formação de professores do ensino fundamental*. 2008. 284 f. Tese (Doutorado em Lingüística)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

PHILIPS, Susan U. *Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala*. IN: GOFFMAN, Erving. *Footing*. In: RIBEIRO, Branca Telles e GARCÊZ, Pedro M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 21-44

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

RAMOS, Paulo. *Recursos de oralidade nos quadrinhos* In: ELIAS, Vanda Maria (Org). *Ensino da língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011. p.79-103.

RANGEL, Ergon de Oliveira; ROJO, Roxane. *Língua Portuguesa : ensino fundamental - Coleção Explorando o Ensino ; v. 19*. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

REYZÁBAL, Márcia Victória. *A comunicação oral e sua didática*. Trad. Waldo Mermelstein. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

RIBEIRO, Branca Telles; GARCÊZ, Pedro (Orgs). *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998.

ROJO, Roxane; CORDEIRO Glais Sales . *Gêneros orais e escritos na escola*. (Trad e Orgs). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de, *Curso de Linguística Geral*.. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; com colaboração de Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira Isaac Nicolau Salum: Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein – 34 ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A. e JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. Veredas (UFJF), Juiz de Fora, vol.7, nº 1-2, 2003, p. 9-73.

SOUSA, Maria Alice Fernandes. *A alfabetização e letramento de jovens, adultos e idosos sob a ótica da sociolinguística Educacional*. 2009. 264 f. fe. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, 2009.

SOUSA, Rosineide Magalhães. *Gênero Discursivo Mediacional, da elaboração à recepção: Uma pesquisa na perspectiva etnográfica*. 2006. 257 f. il. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade de Brasília. 2006.

SCHIFFRIN, D. *Intonation and Transcription Conventions*. IN: ____ *Discourses Markers*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1987.

SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros e tipos de discurso: Considerações psicológicas e ontogenéticas*. In: ROJO, Roxane ; CORDEIRO, Glais Sales (Orgs. e trad.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

_____. *Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral*. In: ROJO, Roxane ; CORDEIRO, Glais Sales (Orgs. e trad.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 29-147.

SIGNORINI, Inês. *Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua*. In: MAGALHÃES, Isabel (Org.). *Discursos e práticas de letramento: Pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2012. p. 271-288.

SILVA , Almeida. *A dinâmica caleidoscópica do processo de aprendizagem colaborativa no contexto virtual: Um estudo na perspectiva da complexidade/caos*. 237f., II. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

SILVA, Luiz Antônio. *Perguntas e respostas: Oralidade e interação*. In. PRETI, Dino. (Org.). *Oralidade em diferentes discursos*. São Paulo: Associação Editorial Humanista, 2006. p. 261-295.

SOARES, Magda. *Letramento, um tema em gêneros*. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STREET, Brian *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

_____. *Cross-cultural Approaches to Literacy*. New York: Cambridge University Press, 1993.

_____. *Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos de Letramento*. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). *Discursos e Práticas de Letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 69-92.

TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas S.P: Editora Alínea, 2008.

TANNEN, D. *You Just don't understand: Woman and Men in Conversation*. New York: Ballantine Books, 1990.

TERZI, Sylvia Bueno. *A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados*. In: KLEIMAN Ângela B.(org.) *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado das letras, 1995. p. 91-117.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: VIGOTSKI, L.S et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: ícone, 2006. p.103-118.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes (Biblioteca Pedagógica) , 2009.

ANEXOS

Anexo 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido



TERMO DE ESCLARECIDO

CONSENTIMENTO LIVRE E

Você está sendo convidado (a) a participar como sujeito (a) colaborador de uma pesquisa de mestrado na linha de pesquisa voltada para a escola, aprendizagem, subjetividade e ação pedagógica na educação e o eixo de interesse é alfabetização e formação docente.

Trata-se de um estudo de caso do tipo etnográfico que está sendo realizado pelo mestrando Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira sob a orientação da professora Dr. Vera Aparecida de Lucas Freitas e tem como título: “O oral também se ensina em sala de aula”.

O objetivo do estudo é analisar prática de professores no sentido de compreender como a oralidade, enquanto conteúdo escolar, vem sendo abordada no planejamento e na condução das aulas.

Durante o tempo da pesquisa serão feitas observações de aulas, entrevistas **semiestruturadas à professora, gravação de aulas em áudio e vídeo, fotografias, questionários, análise documental do diário de classe e escrita de um diário de bordo.**

Será garantido o sigilo da identidade de todos os pesquisados e a qualquer momento os mesmos poderão desistir de participar da pesquisa sem quaisquer riscos de serem penalizados (a).

As informações obtidas na atividade avaliativa e na gravação em áudio/vídeo permanecerão confidenciais, sendo que o uso das informações fornecidas se dará de forma completamente anônima.

Os dados coletados serão analisados, farão parte da dissertação de mestrado do pesquisador e os resultados da pesquisa serão apresentados à escola, à professora e aos alunos (caso seja do interesse da professora e ou da instituição).

Este termo de consentimento livre e esclarecido se encontra redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador.

Quaisquer dúvidas decorrentes da pesquisa poderão ser esclarecidas antes, durante e depois da realização da mesma com o pesquisador Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira.

Contatos: gadaro02@gmail.com Telefone: (61) 8568-9069 / (61) 3358-9726

Anexo 2 - Plano de Aula sobre Exposição oral

Elaborado pela professora colaboradora da pesquisa.

“Na perspectiva da aprendizagem, a exposição é uma tarefa realizada pelo aluno com a finalidade de estudar sobre determinado assunto e demonstrar o que aprendeu sobre ele” (GOMES-SANTOS, 2012, p. 16)

Tema: Alimentação

Gênero: Exposição oral

Objetivos:

- Analisar a pertinência e consistência de textos orais e escritos, considerando as finalidades e características dos gêneros e planejar modos de exposição (exposição oral) de conhecimentos científicos já produzidos e ideias próprias.
- Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente Aprender, seriar, organizar e classificar informações

Gêneros trabalhados:

- Receita (oral); Reportagem (oral); Mapa conceitual (escrita); Exposição oral (oral)

1ª Etapa – Acervo de informações.

- Apresentar aos alunos textos que circulam em suportes diversos na mídia de comunicação com o objetivo de mediação do acesso da criança ao universo de informações que lhes são disponibilizados a todo momento.
 - II- Informações sobre o tema: Disponibilizar aos alunos quatro textos (orais/escritos) diferentes suportes para que se apropriem do tema que será apresentado na exposição. A intenção é repertoriar o aluno com conhecimentos que lhes permitam estruturar o discurso sua exposição.
 - III- Informações sobre como se faz uma exposição: Chamar a atenção das crianças para a estrutura das exposições sobre o tema em foco.

| Texto | Suporte | Disponível em | Refletir com os alunos |
|--|--|---|---|
| Texto 2 – Alimentação saudável - (texto informativo para criança) | Internet – Blog do Dr. Allessio Sandri | http://www.portalumarama.com.br/artigo.php?artigo=926&colunista=1 . | Que tipo de texto foi lido? Qual a finalidade? A quem se destina? De onde o texto foi retirado? O que aprendemos com o texto. |
| Texto 1 – Programa de TV – SID o Cientista | DVD infantil | | Qual é o assunto central do programa. Quem são os personagens e para que público o texto se destina. Qual é o objetivo. E a linguagem utilizada |
| Texto 3 – Assistir um programa - Cocoricó sobre Receita saudável | Youtube | https://www.youtube.com/watch?v=0whx1WNVeyA | Questões para a reflexão: Quem são os expositores? Quais são as fontes e suportes de cada texto? A quem os expositores se dirigem (os interlocutores)? Qual é o objetivo da apresentação? Qual a linguagem utilizada? – mais formal, mais simples... |
| Texto 4 – Almanaque Horta&Liça – Revista/cartilha da EMBRAPA sobre alimentação saudável. | Powerpoint | Almanaque Horta&Liça, Brasília DF – ANO 1 – Número 1 | Que tipo de texto foi lido? Qual a finalidade? A quem se destina? De onde o texto foi retirado? O que aprendemos com o texto. |

Questões para a reflexão com os alunos:

- O que os textos tem em comum?
- Qual é o tema central adotado em cada texto?
- Qual a linguagem utilizada? – mais formal, mais simples...

2ª etapa – Preparando a exposição

- Elaborar com os alunos um mapa conceitual com as principais informações apresentadas nos textos e discutir com eles a melhor forma de encadear as ideias.
- Retirar de uma caixinha tiras de papel contendo frases sobre alimentação saudável e compor com os alunos o mapa conceitual respondendo perguntas o que é... como devemos nos alimentar... alimentos saudáveis e alimentos não saudáveis etc.

2ª etapa: A exposição oral

- Conversar com os alunos sobre as seguintes etapas:

| | |
|---|--|
| Abertura | Como será o início da apresentação |
| Apresentação do tema | O aluno anuncia o tema |
| Apresentação do cartaz que será apresentado | O aluno apresenta os passos que procura seguir na exposição |
| Recapitulação | Um breve resumo sobre o tema apresentado. |
| A conclusão | O aluno conclui o que aprendeu |
| Encerramento | O aluno se despede do auditório anunciando o final da exposição. |

3ª etapa: produção escrita

- Os alunos deverão se separar em grupos.
 - O primeiro grupo irá escrever uma receita saudável.
 - O segundo grupo irá ler frases e elaborar um mapa conceitual relacionado à alimentação saudável.
 - O terceiro grupo recebe imagens e palavras relacionadas ao tema. E irão elaborar um quadro com: O que é bom comer sempre... o que é bom comer de vez em quando...

Observações complementares

- Entrar em contato com diferentes fontes de informações que subsidiarão no planejamento da exposição oral é fundamental.
- Os alunos deverão planejar a exposição recompondo as informações do acervo, selecionando as informações mais importantes e criar um roteiro para a apresentação.

Anexo 3– Debate

Elaborado pela professora colaboradora da pesquisa

Tema: Conflitos no recreio

Gênero: Debate

Tipo de atividade:

- Auto afirmação: Os alunos são postos em situações que precisam defender direitos ou necessidades, opiniões, propostas, justificar comportamentos.
- Argumentação: Situações para que o aluno defenda, questione opiniões, concepções, atitudes, explicar, reconhecer, caracterizar, defina, relacione causa e efeito, compare, informe, induza, deduza, resuma, realize hipóteses. (Reyzábal (1999))

Objetivos:

- Promover estratégias para que os alunos participem de interações orais em sala de aula. Essa interação deve respeitar os turnos da conversação, a escuta atenta, o respeito ao ponto de vista do outro, o questionamento e a argumentação respeitosa.
- Auxiliar o aluno a desenvolver sua competência comunicativa a partir do envolvimento conversacional, ou seja, proporcionar estratégias para que os alunos possam produzir textos orais de diferentes gêneros para atender às situações sociais em que estão inseridos: Exemplo: Debates.
- Participação em situações de intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas;

1ª Etapa – Acervo de informações.

- I- Apresentar aos alunos textos que circulam em suportes diversos na mídia de comunicação com o objetivo de mediação do acesso da criança ao universo de informações que lhes são disponibilizados a todo momento.
 - a. Informações sobre o tema: Disponibilizar aos alunos quatro textos (orais/escritos) diferentes suportes para que se apropriem do tema que será apresentado na exposição. A intenção é repertoriar o aluno com conhecimentos que lhes permitam estruturar o discurso sua exposição.
 - b. Informações sobre como se faz uma exposição: Chamar a atenção das crianças para a forma como um debate se organiza.

Gêneros textuais que serão apresentados aos alunos para repertoria-los acerca do tema.

| Texto | Suporte | Disponível em | Refletir com os alunos |
|--|------------------------------|------------------------|---|
| Texto escrito: Os combinados da turma | | Arquivos da professora | Quem são os expositores? Quais são as fontes e suportes de cada texto? A quem os expositores se dirigem (os interlocutores)? Qual é o objetivo da apresentação? Qual a linguagem utilizada? – mais formal, mais simples.. |
| TV PIÁ – Debate sobre crianças e regras | <i>Youtube</i> | | Qual o assunto do vídeo? O que ele tem a ver com o texto que lemos? Como as crianças se comportaram durante o debate? Qual era o perfil dos debatedores? Como era a linguagem deles? (formal ou menos formal?) |
| Tirinha da turma da Mônica sobre conflitos | Revista em quadrinhos – GIBI | | Quem são os personagens? Quais são as fontes e suportes de cada texto? A quem esse texto interessa? (os destinatário)? Qual é o objetivo do texto? Qual a linguagem utilizada? – mais formal, mais simples... |

Etapa II – Realização do debate

- I- Definir regras de participação no debate
- II- Atividades de argumentação = Defender um ponto de vista, argumentar contra ou a favor, questionar opiniões, deduzir.
 - a) Regras para a participação; argumentação do ponto de vista; escuta do outro; defender opiniões; defender propostas e justificar comportamentos

Anexo 4 - Plano de Aula –Descrição oral de objetos

Elaborado pela professora colaboradora da pesquisa

Tema: “Meus brinquedos”

Gênero: Descrição de objetos

Tipo de atividade:

- Relação espacial (descrição): A proposta é que os alunos possam descrever lugares, situações, âmbitos distantes do próprio, localizar fatos, inventar cenários (Reyzábal (1999))

Objetivos:

- Promover estratégias para que os alunos participem de interações orais em sala de aula. Essa interação deve respeitar os turnos da conversação, a escuta atenta, o respeito ao ponto de vista do outro, o questionamento e a argumentação respeitosa.
- Incentivar os alunos a desenvolverem habilidades de escuta e análise crítica de textos orais em diferentes gêneros, informais ou mais formais. Essa escuta deve ser reflexiva com vistas a identificar os contextos e finalidades em que a fala é usada.
- Auxiliar o aluno a desenvolver sua competência comunicativa a partir do envolvimento conversacional.
- Proporcionar estratégias para que os alunos possam produzir textos orais de diferentes gêneros para atender às situações sociais em que estão inseridos: Exemplo: Descrição de objetos

1ª Etapa: Familiarizar os alunos com gêneros em que a descrição de objetos estão presentes nas práticas sociais.

| Texto | Suporte | Disponível em | Refletir com os alunos |
|--|----------------|---|--|
| Reportagem: Ciência em Show “top 10 brinquedos tecnológicos” | <i>Youtube</i> | http://www.youtube.com/watch?v=DwEqLHXbHbE | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quem são os protagonistas da reportagem. ➤ A quem se destina. ➤ Sobre o que ele trata. ➤ Qual a finalidade ➤ Como é a linguagem. |
| Encarte contendo brinquedos infantis e sua descrição | | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ A quem o texto se destina ➤ Qual é a finalidade ➤ Em que locais esses textos circulam socialmente |

2ª etapa – Planejar a apresentação pública

- I- Separar os alunos em grupos e entregar para cada grupo um objeto (brinquedo, celular, pente, documento etc) e propor que eles elaborem uma apresentação para descrever o objeto para turma:
 - a. Como ele é? (tamanho, cor, peso, largura)
 - b. Para que serve?
 - c. Quando e como a gente usa
 - d. Onde encontramos

- b) Descrever situações:
 - a. Como é um dia de natal?
 - b. Como é uma pessoa triste?
 - c. Como é um dia de férias?
 - d. Como é um jogo de futebol?