

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CARLA BUZACARINI PETRI

ORALIDADE EM SALA DE AULA:
uma perspectiva de ensino da língua materna

BAURU

2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CARLA BUZACARINI PETRI

ORALIDADE EM SALA DE AULA:
uma perspectiva de ensino da língua materna

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Manzoni.

BAURU

2010

Petri, Carla Buzacarini.

Oralidade em sala de aula: uma perspectiva de ensino da língua materna / Carla Buzacarini Petri 2010.

102 f. : il.

Orientador: Rosa Maria Manzoni

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2010

1. Oralidade. 2. Gêneros textuais orais. 3. Gêneros orais secundários. 4. Diálogo. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

CARLA BUZACARINI PETRI

**ORALIDADE EM SALA DE AULA:
uma perspectiva de ensino da língua materna**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni – orientadora

Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

Profa. Dra. Glória Georges Feres

Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

Profa. Dra. Lucilene dos Santos Gonzales

Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – UNESP – Bauru.

**Bauru
2010**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às duas mulheres da minha vida: minha avó Izaíra, que onde estiver, está iluminando meus caminhos e à Bia, minha querida mãe, que sempre dedicou a sua vida por mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

Primeiramente a Deus, pela conclusão de mais uma etapa da minha vida. Sem Ele, nada disso seria possível.

A todos os meus familiares e amigos, que sempre me apoiaram em minhas decisões, se orgulharam das minhas conquistas e não se cansaram de me ouvir falar em TCC.

À querida Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni, pela imensurável ajuda para que este trabalho fosse realizado. Por me acalmar quando os temores se aproximaram, pelos “puxões de orelha” e também pelas risadas que demos juntas.

Às Profa. Dra. Glória Georges Feres e Profa. Dra. Lucilene dos Santos Gonzales que se disponibilizaram a compor a banca deste trabalho de conclusão de curso.

Às minhas amigas de Bauru: Carol, Dani Santa Rosa, Fer e Hellen, que me proporcionaram os momentos mais engraçados durante minha formação acadêmica. Que sempre me acolheram em suas casas e me farão sentir saudades da faculdade. Estarão sempre em meu coração.

RESUMO

Ao evidenciar, primeiramente, a falta de preocupação da escola em desenvolver, com os alunos, o trabalho com a oralidade e a grande importância que dão somente à leitura e à escrita, esta pesquisa teve como objetivos investigar como a oralidade é instituída como conteúdo de ensino e como é concebido esse ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental; verificar se há equilíbrio no tempo dedicado às atividades da língua escrita com as de língua oral e como se dá o tratamento da língua oral em sala de aula; identificar quais e como são trabalhados os gêneros orais e averiguar se o professor explora as falas dos alunos que emergem durante as aulas. Foi realizada numa escola estadual de Bauru (SP), com a utilização de três instrumentos para a coleta de dados: a observação direta, filmagem das aulas observadas e questionário. A observação e a filmagem foram feitas só em uma sala, num 3º ano do Ensino Fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa, porém, o questionário foi aplicado a todos os professores da escola, com vistas a se ter maiores condições de análise. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e embasou-se no referencial metodológico da pesquisa bibliográfica e de campo. Os resultados das análises apontam que a escola ainda privilegia o ensino da escrita e leitura e não trabalha como propõem autores que pesquisam sobre o tema, por este conteúdo ter sido implantado ao currículo recentemente, por falta de clareza de alguns conceitos importantes para o ensino da oralidade por parte dos professores e pela falta de bibliografia.

Palavras-chave: Oralidade. Gêneros Textuais Oraís. Manifestações orais espontâneas. Gêneros orais secundários. Diálogo.

ABSTRACT

By showing the absence of concern from schools in developing with students any kind of orality work, and the major importance they give only to reading and writing, this research shows an investigation on how the oral communication is established as learning content and how such education is conceived in the early years of elementary school, verifying if there is balance between the time devoted to written and spoken language activities, and how the oral language is treated in the classroom, this research also identifies which and how the oral genres are used, moreover, see if the teacher explores the emerging students' speech during class. This research was held in a government school in Bauru (SP), using three instruments to collect data: direct observation, videotaping observed classes, and a questionnaire. The observation and filming were done in only one classroom, a 3rd year of elementary school, in Portuguese classes; however, the questionnaire was applied to all school teachers, in order to have wider analytical conditions. The research's approach is qualitative and ground on the bibliography study and field research. The analysis results indicate that school still emphasizes reading and writing method of teaching and does not work as bibliography authors propose in their researches about the studied topic; the reason is that this content has been applied to the curriculum recently, the teachers lack of clarity in some important concepts about speech and don't have a bibliography basis.

Keywords: Orality. Oral Textual Genres. Spontaneous oral manifestations. Secondary oral genres. Dialogue.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E SUAS FORMAS RELATIVAMENTE ESTÁVEIS DE INTERAÇÃO SOCIAL: O MODO ORAL E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA.....	13
2.1 Linguagem: concepções, ações, atividades de reflexão sobre a língua e ensino da língua.....	13
2.2 A visão enunciativa de linguagem e a questão do texto como unidade de interação.....	18
2.3 O papel da escola com relação ao ensino oral.....	22
3 O ENSINO DA ORALIDADE NAS DIRETRIZES OFICIAIS.....	28
3.1 A oralidade nos PCNs.....	28
3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.....	32
3.3 A oralidade no Guia PNLD/2010.....	33
4 REFERENCIAL METODOLÓGICO: OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	37
4.1 A abordagem exploratório-descritiva.....	38
4.2 A escola.....	38
4.3 Os sujeitos envolvidos.....	40
4.3.1 As crianças.....	41
4.3.2 A professora colaboradora.....	42
4.4 Os instrumentos de pesquisa.....	43
4.5 Procedimentos e critério de análise de dados.....	44
5 A ORALIDADE NA SALA DE AULA: ESTUDO DE UM TRABALHO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO.....	46
5.1 Apresentação e análise dos dados obtidos pelo questionário.....	46
5.2 Apresentação e análise dos dados obtidos pela observação sistemática.....	56
5.3 Síntese da análise de dados.....	89
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	95
APÊNDICES.....	96

1 INTRODUÇÃO

Desde o começo dos anos 80, o ensino da língua portuguesa tem sido alvo de discussões, com a preocupação de se melhorar a qualidade do ensino de competências linguístico-discursivas, no que se refere à compreensão e produção de textos, de tal modo que contribua com a melhoria da educação, de forma geral, no país. Mais precisamente, no nível do Ensino Fundamental, o foco central da discussão vem sendo a questão da aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCNs, num primeiro momento, existe a dificuldade em alfabetizar os alunos e, num segundo, o fato de esse ensino não lhes garantir um uso eficaz da linguagem, o que se trata de uma condição relevante para que estes possam avançar e continuar a progredir nas séries subsequentes e, sobretudo, no convívio das práticas sociais.

Apesar disso, a oralidade não tem, na prática, o mesmo peso da leitura e da escrita. Talvez seja pelo fato de esta ter sido, recentemente, incluída como conteúdo curricular ou por haver poucos estudos acadêmicos sobre o assunto. Talvez a pouca exploração da oralidade em sala de aula, para não dizer, em muitos casos, ignorada, por força da tradição, sustentada pela crença de que a escola é o lugar da escrita e não da fala, ou, ainda, pelo conceito de língua como um código com regras fixas que orienta o ensino da língua portuguesa a partir dos conteúdos gramaticais normativos. No entanto, pelo papel que a língua oral desempenha na aquisição da escrita, deveria haver um equilíbrio entre o ensino dessas duas modalidades de língua, pois a linguagem oral é o elo entre a escrita e aquilo que ela pretende representar. Tanto que, segundo Smolka (1995), Vigotsky diz que, no processo de aquisição da escrita, esta constitui um simbolismo de segunda ordem, pois o primeiro é a linguagem oral. Só mais tarde a escrita ganha autonomia e passa a ser simbolismo de primeira ordem. Assim sendo, a linguagem oral tem papel importantíssimo na aprendizagem da escrita, pois serve como substrato para a construção dessa modalidade de língua.

O mesmo descompasso que existe entre o ensino da alfabetização e o uso dessa língua nas práticas sociais acontece também em relação aos aspectos da linguagem oral e a prática da oralidade no contexto da sala de aula. Não obstante a sua importância, é perceptível que o ensino da linguagem escrita não tem como fundamento a linguagem oral. É claro que antes de sua entrada nessa instituição, a criança já aprendeu a falar. No entanto, cabe à escola a função de desenvolver uma aprendizagem contínua e sistemática dessa modalidade de língua, ensinando não só as variedades linguísticas urbanas de prestígio, mas também as diversas

possibilidades de uso social da fala que deve ser coerente e adequada a cada contexto e em cada momento de uso.

É papel da escola trabalhar com o ensino da língua oral. Pessoas que não apresentam com clareza suas ideias ou defendem mal seus argumentos, enfrentam, inicialmente, problemas na escola e, em seguida, na vida profissional. A oralidade se faz presente “nas duas pontas do sistema escolar”, ou seja, na educação infantil e nos anos iniciais e no ensino superior. No primeiro nível de ensino, porque os professores consolidam os usos informais da língua e utilizam novas formas de uso para a comunicação em sala de aula; no ensino superior, porque o apelo a diversos recursos relacionados à tomada da palavra em público torna-se indispensável para a eficácia em diversas profissões, como destacam Dolz e Schneuwly (2004, p. 150).

A capacidade de comunicação dos indivíduos nos diferentes contextos sociais trata-se de inclusão social e isso deve ser ensinado na escola, onde, infelizmente, a prática do trabalho com a oralidade ainda não é vista como prioridade.

Após várias leituras e diante desses fatos, surge a inquietação que deu início ao desenvolvimento desta pesquisa: a escola se preocupa em desenvolver a oralidade de seus alunos? Será que dentre as alternativas buscadas para a melhoria da alfabetização do país, há a preocupação com o ensino da língua oral?

Para responder a essas questões, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar como a oralidade é instituída como unidade do conteúdo de ensino no currículo escolar e como este tem sido concebido nos anos iniciais do ensino fundamental. Como objetivos específicos têm-se: investigar se há equilíbrio no tempo dedicado às atividades relativas à língua escrita com o dedicado à oral; verificar como é feito o tratamento de oralização em sala de aula; identificar quais os gêneros orais trabalhados em sala de aula e como são trabalhados e, por fim, averiguar se há exploração das observações que emergem em sala de aula para enriquecer ou incorporar o novo ao conteúdo sistematizado.

O trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro, buscou-se expor as três concepções de linguagem, aprofundando-se mais na terceira, por ser a que mais possibilita o trabalho da oralidade em sala de aula. Também pretendeu mostrar qual a importância da escola no ensino dessa modalidade da língua e o papel que deve desenvolver a respeito desse ensino.

No segundo capítulo, foram investigados, nos documentos oficiais que norteiam o ensino da Língua Portuguesa, no país, quais os objetivos propostos para o desenvolvimento da linguagem oral no nível do Ensino Fundamental.

Já, no terceiro capítulo, foram descritos todos os passos da pesquisa de campo; os sujeitos envolvidos, a escola, os instrumentos escolhidos para a coleta de dados e, por último, os procedimentos de análise realizados.

Por fim, no quarto e último capítulo, estão apresentados os dados coletados, por meio dos instrumentos utilizados na pesquisa e suas respectivas análises.

2 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E SUAS FORMAS RELATIVAMENTE ESTÁVEIS DE INTERAÇÃO SOCIAL: O MODO ORAL E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Esta seção tem por objetivo discorrer sobre as três concepções de linguagem e suas formas normatizadas, o modo como esta intermedeia as relações entre o mundo e o homem (relações sociais) e o papel da escola em incluir, no ensino de Língua Portuguesa, a modalidade oral.

2.1 Linguagem: concepções, ações, atividades de reflexão sobre a língua e ensino da língua

A linguagem é fundamental para o desenvolvimento de qualquer indivíduo; é também a maneira mais usual de encontros/desencontros e confrontos de opiniões, tornando públicas todas as posições dos envolvidos em quaisquer situações que envolvam a comunicação, pois do nascer ao morrer, todos estamos envolvidos no mundo da linguagem. Todo nosso conhecimento é construído, de forma especial, por ela. Por meio do que se é falado, lido e pensado, os indivíduos são capazes de modificar o seu modo de se relacionar com as pessoas, com as coisas e de entender o mundo que os cerca. Assim sendo, a linguagem é a condição primordial na apreensão de todos os conceitos que categorizam o mundo e o explicam e que oportunizarão aos sujeitos a se interagirem e a compreenderem o mundo para que possam nele agir.

A linguagem concede ao homem a possibilidade de ele representar a realidade física e social na qual está inserido e, a partir da sua apreensão, esta produz e conserva um vínculo estreitíssimo com o pensamento. Ela (a linguagem) não só cria a possibilidade da representação de pensamentos e de ações, de quem fala/escreve e dos outros, como também, é capaz de realizar a comunicação das ideias, pensamentos e intenções de diferentes naturezas e, assim, tornar-se capaz de influenciar o outro e proporcionar o estabelecimento de relações interpessoais que antes não existiam.

Considerada como uma das faculdades humana, a linguagem é o “dispositivo que caracteriza a espécie humana como *homo sapiens*, ou seja, como um sujeito reflexivo, pois, pela linguagem, conseguimos nos tornar seres sociais racionais” (MARCUSCHI, 2005, p. 22).

Sendo a língua concebida como um sistema de signos (histórico e social) que possibilita ao homem dar significados ao mundo e à realidade existente, aprendê-la não significa só aprender as palavras, mas significa também aprender os seus significados, que são

culturais e, juntamente a eles, aprender os modos pelos quais as pessoas de um mesmo meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

As crianças, desde muito cedo, estão em contato com a língua oral em diversas situações, por exemplo, os adultos que as cercam conversam não só perto delas como também com elas. Assim, a linguagem ocupa um papel de destaque nas relações vividas por adultos e crianças. É por meio da língua oral que as crianças participam de diferentes situações de interação social, aprendendo sobre elas próprias, sobre a natureza e a sociedade. Quando vivenciam esses fatos, as crianças aprendem a falar muito cedo, chegando ao ensino fundamental já conseguindo interagir de forma autônoma, atendendo às demandas de seu convívio social imediato. Desse modo, não se ensina língua, ensina-se os usos da língua. E, nesse particular, a escola precisa ensinar os usos das normas urbanas de prestígio.

Para um ensino efetivo da língua portuguesa, é necessário pensá-lo a partir da linguagem em uso e mais ainda, é imprescindível que o educador distinga as concepções que existem de linguagem, já que estas vão, diretamente impactar em sua prática pedagógica. Fundamentalmente, são três concepções que determinam seus estudos.

A primeira concepção conceitua a linguagem como forma de expressar o pensamento, dando as bases para estudos tradicionais e trazendo à tona afirmações como a de “pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (GERALDI, 2006, p. 41). Esse conceito remete à corrente de estudos linguísticos conhecida como Gramática Tradicional.

Uma segunda concepção de linguagem a coloca como instrumento da comunicação, vendo a língua como uma combinação de signos, que seguem regras – o código – capaz de transmitir mensagens aos receptores. Esse conceito é sugerido em livros didáticos de Língua Portuguesa, quando privilegiam exercícios que envolvem a gramática. As correntes teóricas que se relacionam a essa concepção são o estruturalismo, de Saussure, e o transformacionalismo, de Chomsky. No entanto, Geraldi (1993, p. 18) destaca que “se entendermos a linguagem como um mero código, e a compreensão como decodificação mecânica, a reflexão pode ser dispensada [...]”. Com essa afirmação, o autor propõe um trabalho não mecânico com a linguagem, no qual os indivíduos não aprendem só as regras, mas que façam uso dessa linguagem aprendida de maneira significativa, promovendo a comunicação. O autor complementa afirmando que

Com a linguagem não só representamos o real e produzimos sentidos, mas representamos a própria linguagem, o que permite compreender que não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário); pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação

de enunciados (gramática); pela apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem montado sobre determinado tema [...]. A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem [...] (GERALDI, 1993, p. 16-17).

Com esse posicionamento, introduz-se a terceira e última concepção de linguagem, aquela que entende a língua como uma forma de interação entre os seres humanos. É por meio da linguagem que um sujeito, ao falar, realiza ações que não seria capaz de executar se não fosse por meio da fala. A linguística da enunciação é a corrente dos estudos linguísticos a qual se remete esse último conceito. Nessa concepção, no ensino da língua materna é claramente mais importante se estudar as relações entre os sujeitos, no momento de suas falas, do que se prender em classificar e denominar tipos de sentenças. O estudo da língua, tendo como foco as interações verbais, torna esse objeto uma forma de “tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante de certa forma em determinada situação concreta de interação” (GERALDI, 2006, p. 42).

Realizando-se na interação verbal dos interlocutores, a linguagem não deve ser compreendida fora da situação concreta de sua produção. Somente quando se produz linguagem é que se está aprendendo sobre ela. E se a se produz é porque se está sempre querendo dizer algo, de alguma forma, para alguém, em algum momento histórico.

Se o falar fosse um ato simplesmente de apropriação dum sistema de expressões pronto, tendo a língua como um código disponível, não existiria a construção de sentidos. Se só fosse construído, por meio da fala, um sistema de expressões, não existiria história; pois a linguagem constitui-se marcada pela história do eterno fazer contínuo, que está sempre a constituindo. Por exemplo, ao participar de processos interacionais, o sujeito estará trabalhando com a construção de sentidos no presente, no agora, utilizando, para isso, a língua que é resultado de trabalhos anteriores. O ato de falar não depende somente de um saber prévio dos recursos expressivos que estão disponíveis, mas sim, de operações que construam o sentido dessas expressões no momento da interlocução.

Geraldi (1993) afirma que há ações que os sujeitos fazem *com* a linguagem e ações que fazem *sobre* a linguagem e, quando se agencia os recursos expressivos, pode-se dizer que há também uma ação *da* linguagem. As ações praticadas *com* a linguagem são aquelas “[...] “ditadas” pelos objetivos pretendidos, o que pode levar um locutor a representar de modo distinto uma mesma realidade em função dos interlocutores a que dirige suas falas ou em

função da ação que sobre eles pretende realizar”. Essas ações praticadas com a linguagem sempre incidirão sobre o outro.

As ações praticadas *sobre* a linguagem têm presente o interlocutor (assim como na ação anterior) só que estas tomam como objetos os seus próprios recursos linguísticos, tendo como seu campo privilegiado os recursos expressivos, para os quais chama a atenção do outro. Esse tipo de ação opera entre o que já está estabelecido pela história e o novo que surge com esse discurso, por isso a colocam como o local de produção de certas novidades. É também responsável pelos deslocamentos no sistema de referências e pelas novas formas de representação do mundo, por exemplo, metáforas e comparações.

Já as ações *da* linguagem, interferem nas possibilidades de percepções e de raciocínio linguístico-discursivo dos enunciados e constituem um modo de ver o mundo, construindo sistemas de referências e, com isso, “[...] limitam e estabilizam formas de raciocínio e formas de compreensão do mundo” (GERALDI, 1993, p. 57).

Dentro dessas três ações envolvendo a linguagem, ocorrem as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, porém cada uma representa um nível diferente de reflexão. As atividades que são praticadas nos processos interacionais, que se referem ao assunto em pauta e permitem a sua progressão, são chamadas linguísticas. As atividades que resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto, suspendendo o tratamento do tema proposto, são denominadas epilinguísticas. Por fim, as atividades metalinguísticas são aquelas que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações e, remetem à formação cultural dos sujeitos.

Quando se fala na interação verbal, é preciso lembrar que esta se realiza em contextos sociais e, muitas vezes, acontece, nesses contextos, o controle dos discursos, que se dá pelo controle das possibilidades de seu surgimento. Sendo assim, existem alguns mecanismos, postulados por Foucault (1971, *apud* GERALDI, 1993, p. 62-64) que interferem na produção de sentido através dos discursos, que são: os mecanismos externos de controle; os internos e os de controle dos sujeitos.

Entre os mecanismos externos de controle, o mais evidente é a proibição, pois “sabe-se que não se pode falar tudo nem de tudo em qualquer circunstância não importa a quem”. Um segundo tipo desse mecanismo seria a distinção entre razão e loucura, que faz como se o discurso não existisse. E o terceiro, é a oposição do verdadeiro e falso, onde a verdade de uma determinada época encontra-se apoiada num conjunto de práticas que envolvam a circulação de textos e falas.

Já entre os mecanismos internos de controle, o principal deles é o comentário que, ao incidir sobre outro texto, é por este controlado. A autoria também é considerada como esse tipo de mecanismo, pois, quando o autor cria seu texto, espera-se que ele dê seu testemunho, espera-se uma identidade e coerência que o organizem, inserindo-no em certa realidade. Como terceiro item desses mecanismos está a disciplina, que define os procedimentos, os métodos, os assuntos e as proposições ditas verdadeiras, estabelecendo regras para os discursos que se fazem.

Por fim, como mecanismos de controle de sujeitos estão: a apropriação dos saberes produzidos, tendo a escola como a instituição típica desse processo de apropriação, pois nela se definem os que são competentes para falar sobre determinados temas, de acordo com suas especialidades. Existem, também, as sociedades de discurso, que são formadas pelos sujeitos autorizados, que se constroem e interferem nos processos de apropriação do saber e por último, existem as doutrinas, que juntam indivíduos pela aceitação de certos enunciados e pela rejeição de outros.

Fica claro que os diferentes lugares sociais ocupados pelos sujeitos e as diferentes instituições em que as interações se realizam são fatores que incidem no trabalho executado pelos sujeitos quando produzem seus discursos. Geraldi afirma que

Os usos da linguagem, em diferentes instâncias e por diferentes grupos sociais, revelam diferentes graus de funcionamento dos mecanismos de controle. Numa sociedade altamente dividida, produzem-se também recursos expressivos distintos. No ensino da língua, estas questões são presença constante (1993, p.72).

Atualmente, a maioria dos trabalhos acadêmicos é acerca da última concepção de linguagem, ainda que a forma de se trabalhar com o ensino da língua materna, muitas vezes, seja a tradicional¹. A visão de língua como interação é importante para se reorientar o ensino e a aprendizagem da língua.

É importante ressaltar, por fim, que as concepções de linguagem interferem na prática docente, já que o modo como se trabalha em sala de aula, por exemplo, segue os preceitos colocados por cada uma delas. Este trabalho de pesquisa insere-se na terceira concepção de linguagem, tendo os postulados de Bakhtin sobre os gêneros do discurso que resultam dessa

¹ Quando se diz *ensino tradicional* da Língua Portuguesa, refere-se ao ensino pautado nas regras e nas normas gramaticais, sendo de grande relevância o código e não a interação dos sujeitos por meio da linguagem. Isso implica que o ensino tradicional de Língua Portuguesa fundamenta-se na segunda concepção de linguagem.

visão interacionista da língua, e que são, por isso, os que melhores propiciarão condições para a oralidade ser introduzida na escola.

2.2 A visão enunciativa de linguagem e a questão do texto como unidade de interação

Quando um locutor interage verbalmente com um interlocutor, a fala é organizada de modo que o primeiro use os conhecimentos, opiniões, simpatias e antipatias que possui sobre determinado assunto e esses aspectos propiciam que já se determine em qual gênero e com quais recursos linguísticos o discurso se realizará. Existe uma enorme quantidade de gêneros e estes fazem parte da cultura de cada sociedade e servem como intermediários entre quem enuncia e seu interlocutor.

De acordo com Bakhtin (1992), em todas as esferas da atividade humana, as relações interpessoais são permeadas pela utilização da língua, sob a forma de enunciados relativamente estáveis, tanto orais como escritos e que emanam dos integrantes duma ou outra esfera, que o autor denomina gêneros do discurso.

Cada situação comunicacional exige dos falantes um tipo de enunciado, que é concreto e único, constituído por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional, que “fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação” (BAKHTIN, 1992, p. 279).

Segundo Bakhtin (1992), conteúdo temático são os assuntos que se tornam dizíveis por meio dele; o estilo é entendido como as características particulares dos textos pertencentes ao gênero; as configurações da posição da enunciação de quem fala, as sequências textuais e tipos de discurso utilizados em sua estrutura. Construção composicional é a integração e a organização das unidades que constituem o gênero.

Quando se refere aos gêneros especificamente, é essencial destacar seu vínculo com o estilo. Cada enunciado é individual, podendo, assim, refletir a individualidade de quem enuncia e isso faz com que ele tenha um estilo individual. Entretanto, não são todos os gêneros que são propensos a ter esse estilo – os literários estão mais propícios a isso. De acordo com Bakhtin (1992, p. 283) “a definição de um estilo em geral e de um estilo individual em particular requer um estudo aprofundado da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros do discurso.”

Para utilizar esses gêneros e considerar a interação verbal o local da produção da linguagem e os sujeitos como constituídos por ela, é preciso considerar que a língua não é algo pronto e acabado; que os sujeitos só são considerados sujeitos sociais quando interagem

com outros (pois a linguagem é um trabalho social e histórico dele e dos outros) e, por fim, que as interações são possíveis quando são acontecimentos singulares, dentro e nos limites de certa formação social.

Bakhtin (1992) estabelece dois tipos de gêneros: os primários (simples) – que se constituíram em circunstâncias de comunicação verbal espontâneas, como as réplicas do dia-a-dia e as conversações espontâneas e os secundários (complexos) – que surgiram em circunstâncias de comunicação culturais, que são mais complexas e evoluídas, como por exemplo, o romance, o teatro, os discursos ideológico e científico. O autor afirma que todos os gêneros secundários incorporam diversamente os gêneros primários do discurso na construção do enunciado e complementa destacando a importância de se elucidar e definir tais gêneros, pois

É deles que os pesquisadores extraem os fatos linguísticos de que necessitam. Uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for sua orientação específica. Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida (BAKHTIN, 1992, p. 282).

A assertiva do autor russo deixa clara também a relevância da língua e dos enunciados para a vida dos indivíduos. Antigamente, na linguística, estudiosos apontavam no processo de comunicação verbal, dois parceiros: o locutor e o ouvinte. Neste caso, a comunicação acontecia por esquemas da fala ativa do locutor e a recepção e percepção passiva por parte do ouvinte. Bakhtin (1992, p. 290) explica que “não se pode dizer que esses esquemas são errados e não correspondem a certos aspectos reais, mas quando estes esquemas pretendem representar o todo real da comunicação verbal se transformam em ficção científica”.

O que acontece no processo de comunicação verbal é que o ouvinte, considerado passivo, participa ativamente desse processo, pois adota diante do que ouviu do locutor, uma atitude responsiva ativa, ou seja, de acordo com Bakhtin, ele concorda ou discorda, completa, adapta, apronta-se para executar, etc, e faz isso desde o início do discurso. O autor afirma que

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atividade responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor (BAKHTIN, 1992, p. 290).

A atitude responsiva por parte do ouvinte pode ocorrer das seguintes formas: (i) fonicamente, respondendo ao que foi ouvido; (ii) diretamente, através de um ato e (iii) de ação retardada, ou seja, a compreensão do que se ouviu permanece muda, por determinado tempo e, cedo ou tarde, torna-se um comportamento subsequente do ouvinte. Esses tipos de atitudes são, nada mais, do que a fase inicial de uma resposta, pois o locutor espera sempre que seu ouvinte tenha uma compreensão ativa a respeito do que foi falado. É por meio dos gêneros do discurso que se pode perceber a variedade de fins intencionais daquele que fala ou escreve.

Sob uma perspectiva bakhtiniana, surge o seguinte questionamento: “o que é então nosso discurso?” e surge também uma problemática imersa num completo indeterminismo, que é a vaguidão do termo discurso, pois geralmente, aplicava-se a expressão discurso a qualquer enunciado de qualquer locutor. A Gramática da Academia, citada pelo autor, definia que só era considerado discurso, o enunciado que pudesse ser dividido em unidades menores (frases, palavras, sílabas), mas vê-se, por exemplo, que o enunciado “Hum!”, considerado como réplica de diálogo, não pode ser dividido em unidades menores, portanto, fica claro que nem todos os enunciados são considerados discursos.

A confusão gerada pela falta de compreensão de termos centrais no estudo da linguística, como exposto anteriormente, causa um esquecimento para com o enunciado, que é considerado como a unidade real da comunicação verbal.

A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades da comunicação verbal, características estruturais que lhes são comuns [...] (BAKHTIN, 1992, p. 293).

Completando a citação acima, sabe-se que os enunciados possuem também fronteiras, e estas são determinadas pela alternância dos locutores. Todo enunciado admite um começo e um fim absoluto, ou seja, há enunciados dos outros antes do seu começo e há enunciados-respostas de outros após o seu fim. Para Bakhtin (1992, p. 294), isto significa que

O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro [...].

É por meio dessa alternância dos sujeitos falantes que acontece o diálogo, no qual os enunciados dos interlocutores, denominados réplicas, alternam-se de maneira regular. Por ter essa característica, e ser claro e simples, o diálogo é considerado a forma clássica do processo de comunicação verbal.

Assim como os enunciados, as orações também possuem suas fronteiras, entretanto, estas não são marcadas pela alternância dos sujeitos falantes, pois a oração representa um pensamento relativamente acabado, relacionado de forma direta com os outros pensamentos do mesmo locutor, no todo de um enunciado. As orações são partes do contexto do discurso de um único e mesmo locutor. Elas não estão em contato imediato com a realidade e muito menos com os enunciados do outro, também não possuem significação plena e não têm a capacidade de promover no outro uma atitude responsiva, ou seja, fazer com que ele responda.

Porém, as orações podem tornar-se enunciados completos, adquirindo novas especificidades que antes não as pertenciam e os enunciados, por sua vez, podem também ser constituídos por somente uma oração. Assim,

As pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente linguística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua – palavras, combinações de palavras, orações; mesmo assim, nada impede que o enunciado seja constituído de uma única oração, ou de uma única palavra, por assim dizer, de uma única unidade da fala (o que acontece sobretudo na réplica do diálogo), mas não é isso que converterá uma unidade da língua numa unidade da comunicação verbal. (BAKHTIN, 1992, p. 297)

Nesse aspecto, é possível verificar dois tipos de orações que costumam funcionar como enunciados completos e que fazem parte de um gênero determinado, que são as orações interrogativas, exclamativas e exortativas (que expressam ordem, pedido ou conselho, com a função de convencer quem escuta a aceitar os argumentos apresentados).

Para falar, utiliza-se sempre uma vasta gama de gêneros do discurso e estes são passados para os falantes como se é passada a língua materna, que é desde cedo dominada com facilidade, antes mesmo de se estudar a gramática. A aquisição da língua materna é adquirida por meio dos enunciados concretos que se ouve e são reproduzidos ao longo da comunicação verbal, que acontece com os indivíduos que estão ao redor.

Ao falar, segundo Bakhtin,

As palavras da língua não são de ninguém, porém, ao mesmo tempo, só as ouvimos em forma de enunciados individuais, só as lemos em obras individuais, e elas possuem uma expressividade que deixou de ser apenas típica e tornou-se também individualizada (segundo o gênero que pertence), em função do contexto individual, irreproduzível, do enunciado (1992, p. 312-13).

O processo de comunicação verbal, que se trata de um processo complexo, não deve abster-se em tratar a língua como um acessório do homem para expressão de sua individualidade e pensamentos e nem em termos como ouvinte ou receptor, que distorcem esse processo, pois o uso da linguagem e a comunicação envolvem a interação entre os sujeitos, por meio dos enunciados.

Por fim, em todas as esferas da vida cotidiana, a situação e posição social e a importância do interlocutor, interferem na comunicação verbal, como já destacava Bakhtin, que deixou em seu legado os aspectos que são importantes para o trabalho com os gêneros do discurso e a interação no processo comunicacional. Isso é de grande relevância para o planejamento e realização de um ensino da língua materna de qualidade, que proporcione aos indivíduos as capacidades comunicativas e linguísticas necessárias para um bom uso da fala, em qualquer situação social.

2.3 O papel da escola com relação ao ensino oral

Se se comparar a fala com a escrita, vê-se que a primeira é uma atividade muito mais central no cotidiano da maioria das pessoas, entretanto, não é uma postura das instituições escolares darem atenção à oralidade, mas sim à escrita e à leitura. Esse fato não deve ser considerado pela hipótese de ser a fala tão praticada no dia-a-dia a ponto de já ser dominada e de não precisar ser transformada em objeto de estudo da sala de aula, pois, já há algum tempo, a oralidade é também responsabilidade de quem ensina a língua.

O ensino escolar da oralidade e seus usos são limitados. Apesar de se fazer presente no cotidiano da sala de aula, o uso da linguagem oral não é ensinado, a não ser incidentalmente, como afirmam Dolz e Schneuwly (2004). É relevante destacar, ainda, que, em textos oficiais, a linguagem oral constitui um dos domínios prioritários no ensino da língua materna e nem deste modo os livros ou as instruções metodológicas e a formação dos professores trazem aspectos positivos para o ensino dessa prática.

É fato que a maioria das crianças, ao entrarem para a escola, já possui um grande domínio do oral e isso se dá nas interações e pelas interações que elas participam, como exemplificam Dolz e Schneuwly:

Conversam com seus pares sobre sua família, contam acontecimentos vividos de maneira sofisticada, discutem problemas de sua época, pedem informações de forma (mais ou menos) adequada ou persuadem seus pais com estratégias sutis. Portanto, a aquisição do oral começa, sobretudo, por uma aprendizagem incidental (2004, p. 150).

A partir dessa citação, pode-se afirmar que a aquisição do oral acontece de forma natural, que a fala é uma das faculdades humana e que se aprende a falar antes de se aprender a ler e a escrever (salvo raras exceções).

Já, na escola, as crianças aprendem a produzir textos orais mais formais e se deparam com outros que não são comuns no dia-a-dia de sua família ou da sua comunidade (passagem dos gêneros primários para os secundários). No ambiente da escola, portanto, elas ampliam suas capacidades de compreensão e de produção dos textos orais, o que favorece a convivência delas com uma variedade maior de contextos de interação e a sua reflexão sobre as diferenças entre essas situações e sobre os textos que são produzidos nelas, como aponta Messias (2009).

O desenvolvimento da expressão oral é um dos grandes objetivos do Ensino Fundamental, porém, a escrita, a leitura e a parte de gramática e ortografia continuam como conteúdos privilegiados nas aulas de Língua Portuguesa. Esse fato pode ser explicado pela dificuldade em se distinguir o oral e a escrita, o que traz várias complicações para o papel apropriado que a oralidade merece ter. A confusão se faz clara e é possível notar nessa citação de Saussure (1916, p. 34-35 *apud* DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 163):

Língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro; o objeto linguístico não se define pela combinação da palavra falada; esta última, por si só, constitui tal objeto. Mas a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal; terminamos por dar maior importância à representação do signo vocal do que ao próprio signo. É como se acreditássemos que, para conhecer uma pessoa, melhor fosse contemplar-lhe a fotografia do que o rosto [...]. Acabamos por esquecer que aprendemos a falar antes de aprender a escrever, e inverte-se a relação natural.

Na escola, a concepção do oral é dependente da escrita, é certo que as formas de interação entre oral e escrita são múltiplas nesse contexto, entretanto, não se pode abandonar a

relevância da língua falada e a sua designação como conteúdo primordial no ensino da língua portuguesa. A língua deve ser vista integradamente e com relação à escrita, porém, é necessário ver o estudo da oralidade em sala de aula numa perspectiva mais ampla do que só a observação do código linguístico e entender que a fala é “uma espécie de mediadora da escrita” (MARCUSCHI, 2005, p. 25).

Quando existe, na escola, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural, cabe a ela garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

Para que o ensino do oral aconteça de forma didática e como um procedimento sistemático de intervenções, é imprescindível a definição clara das características do oral que se pretende ensinar. Dolz e Schneuwly (2004) afirmam tratar-se de um processo complexo, quando se fala em ensino da língua oral, já que esta ainda não possui sua legitimidade assegurada de forma absoluta, porém os professores devem elaborar esse objeto de ensino numa perspectiva de torná-lo comparável à linguagem escrita.

Na sala de aula, para a realização do ensino da língua oral, podemos considerar os gêneros como instrumentos que nos possibilitam a comunicação e a aprendizagem dessa modalidade; o ato de falar sempre realiza-se por meio de um gênero, como afirmam Dolz e Schneuwly (2004). Desse ponto de vista,

a ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero, que é um instrumento para agir linguisticamente. É um instrumento semiótico, constituído por signos organizados de maneira regular; esse instrumento é complexo e compreende vários níveis. [...] E aprender a falar é apropriar-se dos instrumentos para falar em situações de linguagem diversas, isto é, apropriar-se dos gêneros (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 171).

De acordo com os PCNs, para o Ensino da Língua Portuguesa,

Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc (1997, p. 23).

Tanto Dolz e Schneuwly, como os PCNs, estruturam a forma de se trabalhar com a linguagem oral a partir dos gêneros orais, pois são eles que, em sala de aula, propiciarão aos alunos a aprendizagem concreta da língua.

A atividade de falar, ou escrever, sempre produz um texto. Para que esse texto seja adequado para o plano da comunicação, ele deve diferenciar-se de um conjunto de frases e deve ser percebido como um todo. Nessa perspectiva,

impõe-se necessariamente a escolha de textos como objetos de trabalho para o ensino do oral. Eles permitem trabalhar fenômenos da textualidade oral em relação estreita com as situações de comunicação, estudar diferentes níveis da atividade da linguagem e tornar o ensino mais significativo (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 169).

O papel da escola, em relação ao ensino oral, deve pautar-se no trabalho com os gêneros, que são como um ponto de referência concreto para as crianças e que se integram facilmente aos projetos de classe, tornando as ações *com*, *sobre* e *da* linguagem em sala de aula específicas e com sentido.

Dentre os gêneros orais, existem certas atividades orais de linguagem que desempenham um papel muito importante na realidade escolar, como, por exemplo, a oralização da escrita. Como apontam esses autores, existem três formas particularmente importantes nesse aspecto, que são: a recitação de poemas, a apresentação teatral e a leitura para os outros. Nessas três atividades, a produção do texto é feita em dois tempos: (i) o produtor pode ser o mesmo (quando ele lê seu próprio texto) ou (ii) diferente, quando o leitor empresta sua voz para um texto produzido por outra pessoa, há tempos atrás. Assim, a comunicação “só acontece no momento em que se reúnem texto e voz e em que o texto é ouvido” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 174).

Já que cabe à escola a função de instruir, faz-se necessário concentrar o ensino dos gêneros considerados da comunicação pública formal, que abrangem os gêneros que servem para a aprendizagem na sala de aula, como por exemplo, a exposição, relatórios de experiência, discussão em grupo, entrevista, entre outros e, os gêneros que fazem parte da vida pública, como os debates, a negociação, o teatro, o testemunho perante instâncias oficiais, etc. Portanto, de acordo com os autores, “o papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais [...]” (2005, p. 175).

Outro aspecto que cabe à escola trabalhar, em relação à língua oral, é o das variedades linguísticas, que se trata de um conteúdo social e que está presente em todas as salas de aula

do país. Na maioria das vezes, as escolas trabalham com a análise de natureza linguística e não social. Esse enfoque resulta, segundo RAMOS (2002), numa atitude preconceituosa contra os que falam diferente do padrão considerado culto. É indiscutível que é papel da escola ensinar a norma padrão, ou as normas urbanas de prestígio, contudo, deve fazê-lo a partir de uma pedagogia sensivelmente cultural, não substituindo a variedade do aluno pela norma padrão, mas acrescentando esta àquela. O papel da escola é ensinar a linguagem oral mostrando que as diferentes maneiras de falar são ricas em recursos expressivos e são adequadas a diferentes usos.

Sobre a adequação da linguagem aos contextos de uso, pode-se citar o exemplo dos estilos, que basicamente são dois no uso da linguagem: o estilo coloquial e o estilo cuidado. As diferenças entre eles têm a ver com o uso de palavras consideradas cultas, elegantes, que geralmente aparecem mais no estilo cuidado; com a situação em que ocorre a interação, ou seja, se forem mais espontâneas e com interlocutores de maior intimidade, usa-se o coloquial, se forem mais formais e com interlocutores distantes, usa-se o cuidado. Por fim, outro ponto a se considerar é com o grau de atenção sobre o que se fala, por exemplo, quanto mais atenção se dá ao comportamento linguístico, mais cuidado se terá com o estilo. Cabe à escola preparar os alunos para enfrentar essas situações diversificadas de uso da linguagem, com diferentes estilos, diferentes locutores e interlocutores e criar-lhes a consciência de que não existe fala errada, mas sim a que é considerada padrão.

Além do preconceito linguístico, que deve ser banido de qualquer instituição escolar, existe também a preocupação em fazer com que o aluno escreva e fale na norma culta, porém isso só é possível se ele tiver contato com essa modalidade da língua. Assim,

Se o contato com a língua padrão se der pela modalidade oral, muito do que o aluno sabe lhe será útil e ele se reconhecerá mais facilmente como interlocutor em situações de interação em que essa variedade é naturalmente selecionada, por exemplo a narração de um documentário sobre ecologia veiculado pela televisão. Nesse ponto é preciso ressaltar que mesmo as pessoas cultas variam em estilo. O estilo coloquial, usado na maioria das situações de interação face a face, será mais acessível ao aluno do que o estilo cuidado. Portanto, o contato com a modalidade culta deverá ser por ambos os estilos (RAMOS, 2002, p. 16).

Na sala de aula, é fundamental que os professores familiarizem seus alunos com a variedade culta da língua, até porque ele faz parte da comunidade linguística e já reconhece esse tipo como uma forma de se falar bem. Para que isso ocorra de forma satisfatória, a escola

deve “colocar o aluno em contato com o dialeto padrão, propiciar oportunidades para que faça uso dessa variedade linguística” (RAMOS, 2002, p. 20).

Diante do que se discutiu, fica evidente que a escola tem uma grande responsabilidade no ensino da linguagem oral e de seus mais diversos usos nas esferas sociais. É seu papel desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos, para que estes sintam-se seguros ao usá-las nos contextos sociais que participem, desde a infância até a vida adulta, fazendo com que eles, a partir dos gêneros primários, evoluam e sejam capazes de desenvolver e utilizar com desenvoltura os gêneros secundários, como já visto, mais complexos e melhor formulados. As instituições escolares não devem disseminar formas de preconceito em relação à língua e sim, acima de tudo, criar nos alunos o respeito pelas variadas modalidades da linguagem, seja ela da mais simples e espontânea a mais bem estruturada e complexa.

3 O ENSINO DA LÍNGUA ORAL NAS DIRETRIZES OFICIAIS

No segundo capítulo, busca-se analisar como estão propostos os objetivos do ensino da modalidade oral nos documentos que norteiam o ensino da Língua Portuguesa, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com vistas a discorrer sobre como a língua oral é proposta para ser estudada nesse nível de ensino.

3.1 A oralidade nos PCNs

No Brasil, há alguns referenciais que devem ser utilizados como subsídios em todas as etapas da educação, entre eles estão os Parâmetros Curriculares Nacionais, aqui já insttuído como PCNs, que são voltados para o Ensino Fundamental. Os PCNs são documentos que foram elaborados por equipes de especialistas ligadas ao Ministério da Educação (MEC), com objetivo de estabelecer uma referência curricular e servir de apoio à revisão ou à elaboração da proposta curricular dos Estados e das escolas integrantes dos sistemas de ensino e garantir que as crianças e jovens tenham acesso aos conhecimentos necessários para a integração no convívio social como cidadãos conscientes, responsáveis e participantes.

Para o ensino das quatro primeiras séries² do Ensino Fundamental, esses documentos são separados em dez volumes, cada um contemplando uma disciplina – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais; Língua Portuguesa; Matemática; Ciências Naturais; História e Geografia; Arte; Educação Física; Apresentação dos Temas Transversais e Ética; Meio Ambiente e Saúde e Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Neste trabalho, constitui objeto de análise somente o volume referente à Língua Portuguesa.

No documento para a Língua Portuguesa, primeiramente, é feita uma caracterização da área com uma breve introdução sobre o ensino da língua no Brasil e, depois, são apresentados os objetivos gerais da disciplina a partir dos quais são apontados os conteúdos relacionados à Língua Oral, Língua Escrita e a Análise e reflexão sobre a língua.

Os PCNs também se reportam às variações linguísticas. Nesse documento, há uma referência à qual fala as instituições escolares devem ensinar; nele é apontado que não existe uma só maneira de falar e que esta é a correta. Há, no Brasil, uma variedade de dialetos enorme e todos são as formas relativamente estáveis que cada esfera desenvolveu para se

² A partir da Lei nº 11.274/2006, de 06 de junho, o Ensino Fundamental passou a ter nove anos, tendo o primeiro ciclo, cinco anos, diferentemente da época em que os PCNs foram criados, na qual a nomenclatura era por série e o primeiro ciclo era composto por apenas 4 séries.

comunicar. Com isso, surge o preconceito em relação à língua que, muitas vezes, se reflete no ensino em sala de aula. Para que isso não aconteça, é preciso

[...] saber, portanto, quais 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 sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (PCNs DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1997, p. 26).

Ter o domínio da língua, tanto oral como escrita, é fundamental para uma participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação e produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, que é direito inalienável de todos.

Os PCNs para Língua Portuguesa (1997, p. 33) trazem alguns objetivos principais, que os alunos, ao terminarem o Ensino Fundamental, devem ter contemplado, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 1. Objetivos gerais para o Ensino Fundamental

OBJETIVOS GERAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
	utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
	conhecer e respeitar as diferentes variedades lingüísticas do português falado;
	compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
	valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
	utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.;
	valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
	usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
	conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia.

Para que sejam alcançados esses objetivos gerais, sobretudo os que se referem à fala e ao uso da oralidade, é preciso que haja uma didática coerente e responsável no ensino desse eixo. Por isso, estão explicitados, os usos e formas da linguagem oral, nos quais se pode destacar que

Não basta deixar que as crianças falem; apenas o falar cotidiano e a exposição ao falar alheio não garantem a aprendizagem necessária. É preciso que as atividades de uso e as de reflexão sobre a língua oral estejam contextualizadas em projetos de estudo [...] (PCN, 1997, p. 39).

As atividades de produção oral devem acontecer em diversas circunstâncias no cotidiano da sala de aula, por exemplo: em atividades em grupo, que exijam o planejamento de pesquisas, tomada de decisões, divisão de tarefas; atividades que envolvam a resolução de problemas, busca de estratégias e comparação de procedimentos; atividades de produção oral para a produção de um texto e atividades de vários tipos, que envolvam sempre o sentido da comunicação de fato, como a narração de fatos vividos por algum aluno ou a exposição de trabalhos.

São priorizadas também, pelos PCNs, atividades contextualizadas de escuta, nas quais ouvir faça sentido para alguma tarefa que precise ser realizada ou mesmo por que ouvir determinado conteúdo valha a pena. Sendo assim, é por isso que

a escuta e demais regras do intercâmbio comunicativo devem ser aprendidas em contextos significativos, nos quais ficar quieto, esperar a vez de falar e respeitar a fala do outro tenham função e sentido, e não sejam apenas solicitações ou exigências do professor (1997, p. 40).

Além dos objetivos citados anteriormente, que são gerais para os oito (agora nove) anos do Ensino Fundamental, o documento traz também os objetivos específicos para o 1º Ciclo do Ensino Fundamental (1ª e 2ª série) e para o 2º Ciclo (3ª e 4ª série), que serão apontados no quadro a seguir:

Quadro 2. Objetivos específicos para os 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental (grifos do autor).

Objetivos para o 1º ciclo	Objetivos para o 2º ciclo
<i>Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor;</i>	<i>Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação;</i>
ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação;	ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los;
<i>utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados;</i>	utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e idéias, acolhendo, interpretando e considerando os das outras pessoas e <i>respeitando os diferentes modos de falar;</i>
<i>participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar;</i>	<i>utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso, a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis;</i>
produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa;	produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados;
escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica;	escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação <u>para dividir o texto em frases;</u>
considerar a necessidade das várias versões que a produção do texto escrito requer, empenhando-se em produzi-las com ajuda do professor.	revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento.

Para que esses objetivos sejam alcançados, foram definidos os conteúdos que são primordiais para que isso aconteça. Por força dos objetivos deste trabalho, aqui, só serão citados os conteúdos referentes à linguagem oral. Os conteúdos do 1º ciclo trazem os seguintes gêneros discursivos: contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares; poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas; saudações, instruções, relatos; entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão); seminários, palestras. Os que compõem o 2º ciclo são os mesmos.

É possível verificar que os PCNs para o ensino da língua portuguesa são pautados na visão interacionista da linguagem, seguindo as estratégias que propunha Bakhtin. Deve ser possibilitado aos alunos o trabalho com os mais diversos gêneros discursivos e a participação nas diferentes esferas sociais, isto é, em todos os contextos sociais, para que possam exercer as habilidades comunicacionais aprendidas durante a etapa do Ensino Fundamental.

3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

Em 07 de Abril de 1998, o Presidente da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CEB nº 2, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

De acordo com o Artigo 2º da Resolução,

Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (Res. CEB nº 2, 1998).

Esse documento não traz nada referente à linguagem oral e foca-se em estabelecer nas instituições escolares os princípios de cidadania e vida em sociedade. Propõe às escolas o trabalho com a autonomia dos educandos, o respeito aos bens comuns, o exercício da criticidade e da democracia e a formação de uma identidade afirmativa e responsável do indivíduo.

Estabelece uma base nacional comum, que deve legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na grande diversidade nacional. Essa base comum deve integrar aspectos referentes à educação fundamental e à vida cidadã (nos aspectos da saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura e, por fim, as linguagens) e às áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Língua Materna para indígenas e migrantes, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Física, Artística e Religiosa).

O trabalho com a linguagem aparece junto com o trabalho dos processos afetivos, por meio das relações interpessoais que ocorrem dentro da escola e destaca-se também o diálogo, sendo importante para a construção da identidade afirmativa dos alunos, como se pode ver no Inciso III, do Artigo 3º

As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidade afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã (Res.CEB nº 2, 1998).

Enfim, esse documento oficial não apresenta um trabalho específico com nenhuma das áreas do conhecimento, somente apresenta os caminhos a serem tomados para a construção da cidadania e autonomia dos alunos.

3.3 A oralidade no Guia PNLD/2010

Nos anos 80, já havia a preocupação com os livros didáticos a serem utilizados nas escolas brasileiras no nível do ensino fundamental. Com o Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o antigo PLIDEF (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental) dá lugar ao PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, existente até hoje no país.

O PNLD trata-se de uma estratégia de apoio à política educacional implementado pelo Governo Federal brasileiro na perspectiva de suprir uma demanda de caráter obrigatório, que visa ao atendimento dos educandos por meio de programas que suplementem, entre outros aspectos, o material didático. É um programa idealizado pelo MEC e financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que é uma autarquia que promove os recursos e executa ações na área educacional, com o intuito de garantir uma educação de qualidade a todos.

O FNDE disponibiliza para todas as escolas estaduais o chamado *Guia de Livros Didáticos*, que oferece aos educadores um material de auxílio para a escolha dos livros didáticos a cada ano na escola. Esse guia consiste numa sinopse de cada publicação, classificada de acordo com a qualidade do conteúdo e referente a cada disciplina dos anos do Ensino Fundamental. Especificamente, para este trabalho, será analisado o Guia do PNLD para a disciplina de Língua Portuguesa – Letramento e Alfabetização.

Basicamente, o Guia é dividido em dois blocos: o de Letramento e Alfabetização e em seguida, o de Língua Portuguesa (destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental). Ambos os blocos trazem informações acerca do Ensino Fundamental de nove anos, instruções de

como utilizar o Guia e as resenhas de todas as coleções selecionadas. Apresenta os critérios de seleção das coleções, que, segundo o Guia, são

[...] diretamente relacionados aos objetivos oficialmente estabelecidos para o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental, decorrem todos os demais critérios, referentes aos quatro grandes eixos curriculares básicos da área – leitura, produção de textos, linguagem oral e reflexão sobre a língua e a linguagem (2009, p. 17).

Estes critérios são cinco: 1) coerência e adequação metodológicas; 2) respeito às especificidades do Manual do Professor; 3) adequação da estrutura editorial e dos aspectos gráfico-editoriais; 4) correção dos conceitos e informações básicos e 5) observância de preceitos éticos, legais e jurídicos. Existem também alguns critérios específicos para a escolha dos livros: relativos à natureza do material textual; ao trabalho com o texto (na leitura, produção de texto e elaboração de conhecimentos linguísticos) e por último, ao trabalho com a linguagem oral.

Especialmente aos critérios relacionados à linguagem oral, o Guia traz como pontos importantes, que o livro didático de Português favoreça o uso da linguagem oral na interação em sala de aula, como um mecanismo para o processo de ensino-aprendizagem; propicie o desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos da linguagem oral de situações formais e/ou públicas; valorize e trabalhe de forma efetiva a variação e a heterogeneidade linguísticas, introduzindo as normas associadas ao uso público formal da linguagem oral sem, no entanto, menosprezar a diversidade dialetal e estilística e explorar as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre as diversas formas da linguagem oral e da escrita, na diversidade dos contextos sociais de uso.

As resenhas dos livros, que foram selecionados para estar no Guia do ano de 2010, trazem aspectos relacionados a cada um dos quatro eixos de ensino e, especificamente para a linguagem oral, afirma ser o eixo menos desenvolvido em livros didáticos e que parte das coleções não chega nem a apresentar uma proposta didático-pedagógica específica para o ensino dessa modalidade da língua. Todas as coleções a colocam como objeto de ensino-aprendizagem, em atividades de produção de algum gênero oral mais familiar, como a contação de histórias, ou mais formal e público, como o debate, o seminário e a exposição.

Há coleções em que as atividades consagradas à oralidade têm uma seção própria; em outras, aparecem nas seções de leitura ou produção de textos. No primeiro caso, a linguagem oral é, em geral, tomada como um objeto específico de ensino-aprendizagem; e tende a ser tratada de forma mais ou

menos autônoma, em relação aos demais eixos. No segundo caso, as atividades vêm mais estreitamente articuladas à leitura ou à produção textual. Assim, discutir antecipadamente o tema de um texto, ou fazer oralmente previsões a respeito de sua forma e/ou conteúdo são, muitas vezes, também formas de mobilizar conhecimentos prévios ou de estabelecer objetivos para a leitura. Numa outra vertente, (re)contar oral e coletivamente uma história pode ser um primeiro passo para a produção posterior de um texto correspondente (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO, 2009, p. 180-81).

O Guia apresenta a resenha de 24 coleções para Língua Portuguesa; explica o que cada uma delas traz em cada um dos quatro eixos para o ensino da língua. É importante ressaltar que, para este trabalho, a análise feita foi somente do que o Guia apresentou para o eixo da oralidade.

A grande maioria das coleções traz as atividades com a linguagem oral diretamente ligadas às atividades de leitura e produção de texto, não a constituindo como objeto de ensino individualizado. Não é dedicado muito espaço às atividades orais. Trabalham superficialmente com a linguagem oral e propõem genericamente as atividades, contribuindo parcialmente para o desenvolvimento das habilidades comunicacionais nos diversificados contextos de interação (apresentam uma proposta que favorece somente a interação na sala de aula). Em apenas uma das coleções, segundo os comentários do próprio Guia, é respeitada a especificidade da linguagem oral, mesmo sendo esta trabalhada, algumas vezes, com relação à linguagem escrita.

As sugestões de atividades com os gêneros orais limitam-se em algumas coleções a somente propiciar aos alunos conversas informais, com o tema já delimitado. Há uma coleção na qual não existe o trabalho com a oralidade de forma sistematizada, só apresenta essas conversas informais. As sugestões para as atividades são muito vagas em alguns casos, dependendo do professor para que as crianças entendam melhor os procedimentos para se preparar o gênero oral; em outras, são muito bem explicadas, delimitando cada passo da preparação.

Em todas as coleções, em pelo menos algum de seus volumes, aparece o trabalho com os seguintes gêneros orais: relato, peça teatral, leitura oral, piada, exposição, entrevista, lenda, leitura dramatizada, apresentação de crônica e fábula, jogral, mesa redonda, júri simulado, telejornal, contos, declamação de poema, anedota, enquête, pesquisa de opinião, contação de histórias, contação de causos, roda de conversa, pesquisa de campo, seminário, relato autobiográfico, recepção e explicação a convidados sobre objeto numa exposição, anúncio publicitário, quadrinha, criação de história coletiva, notícia de rádio, telemensagem, pedido de

informação, telefonema. É visto que os gêneros mais trabalhados são o debate regrado, o seminário e as leituras de contos e histórias.

Pode-se notar que o trabalho, em sala de aula, exclusivamente, com esses gêneros favorece não todas as capacidades para que o aluno atue nos contextos públicos formais, porém, proporciona o trabalho em grupo e a troca de ideias e experiências. A preocupação em preparar antecipadamente as apresentações orais de modo sistematizado possibilita o respeito pelas regras de polidez (esperar a vez para falar, respeitar a opinião do outro, entre outras) e também o exercício do diálogo e da argumentação.

Três coleções trouxeram o trabalho com o preconceito linguístico, sendo que em uma delas esse trabalho só está descrito no manual do professor e, de acordo com os comentários do Guia, fazem um bom trabalho no eixo da oralidade.

Enfim, o que se pode notar é que o trabalho proposto pelos livros didáticos de Língua Portuguesa ainda deixam a desejar no desenvolvimento da oralidade, pois trabalham com o seu desenvolvimento estritamente ligado à linguagem escrita e à leitura. Mesmo trabalhando com diversos gêneros orais, focam a interação no contexto da sala de aula e não em outras esferas da atividade humana. Falta, ainda, uma sistematização maior no ensino da oralidade, tanto na teoria (livros didáticos) quanto na prática (sala de aula).

4 REFERENCIAL METODOLÓGICO: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo descrever toda a trajetória da pesquisa, apresentar suas etapas e as características das abordagens deste estudo.

Do ponto de vista da abordagem do problema, esta pesquisa é qualitativa, pois, segundo Lüdke e André (1986, p. 12), é uma pesquisa que “[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Segundo as autoras (p.12), essa pesquisa “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através de trabalho intensivo de campo”. Desta forma, os problemas são estudados no ambiente em que ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional. A opção por esse tipo de pesquisa é justamente para obter dados reais e próximos à realidade do trabalho pedagógico com o ensino da oralidade realizado em sala de aula.

Em relação ao ponto de vista dos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva. É exploratória por esta ter “como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, a fim de torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 1991, p. 45) e também por possuir um planejamento flexível de maneira a possibilitar variados aspectos relativos ao fato estudado. O motivo fundamental por privilegiar a pesquisa exploratória deve-se ao fato de esta ter como objetivo maior o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. É também descritiva porque visa a caracterizar uma realidade por meio da observação direta. Nesse caso, em específico, visa a caracterizar a real utilização da oralidade e as formas como ela é trabalhada em contexto da sala de aula no ensino da língua materna. Buscou-se fazer uso desse tipo de pesquisa por esta ter, de acordo com Gil (1991, p. 46), como principal objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou para estabelecer relações entre variáveis.

Com relação ao ponto de vista do objeto, é uma pesquisa de campo porque será realizada no local onde estão seus sujeitos: uma escola de Ensino Fundamental da cidade de Bauru, a qual possibilitou a pesquisadora observar e descrever o cotidiano de uma sala de aula do Ciclo I, desse nível de ensino.

Já do ponto de vista dos procedimentos técnicos, é uma pesquisa de levantamento, pois, como descreve Gil (1991, p. 56), “as pesquisas deste tipo caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”. A escolha pelo levantamento surgiu da necessidade de se buscar o conhecimento direto da realidade. Dessa forma, buscou-

se também obter informações acerca das opiniões e atitudes dos sujeitos envolvidos com o objeto da pesquisa.

Para analisar os fatos do ponto de vista empírico e confrontar a visão teórica com os dados da realidade, buscou-se traçar um modelo conceitual e operativo de pesquisa, que Gil (1991, p. 47) nomeia como delineamento. O delineamento da pesquisa, segundo o autor, diz respeito ao planejamento de pesquisa em toda a sua amplitude e envolve a diagramação, e a previsão de análise e interpretação dos dados coletados.

4.1 A abordagem exploratória-descritiva

Dado o caráter exploratório-descritivo desta pesquisa, é relevante, aqui, explicitar o que, precisamente foi explorado. Primeiramente, foi investigado como a oralidade é desenvolvida, ensinada numa sala de 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como referência as propostas para o ensino desse conteúdo (oralidade) previstas nos documentos oficiais como os PCNs, as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental e o Guia Nacional do Livro Didático de 2010.

Num segundo momento, planejou-se explicitar o espaço que a oralidade ocupa no ensino da língua materna e o tempo dedicado ao tratamento desse eixo em sala de aula. E, por último, explorar as produções orais sistematizadas dos alunos para verificar o modo de participação destes na construção da linguagem oral. Toda essa exploração visa a buscar maior conhecimento dos aspectos referentes ao ensino da oralidade e o seu uso no cotidiano escolar.

Por ter também uma abordagem descritiva, todos os dados coletados por meio dos instrumentos utilizados nesta pesquisa foram descritos. A preocupação em descrevê-los deveu-se ao fato não somente para sua análise, mas também de se projetar trabalhos posteriores, de modo a fazer uma crítica mais aprofundada, a fim de se caracterizar a real utilização da oralidade no ensino da língua materna.

4.2 A escola

Esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública da cidade de Bauru, na perspectiva de realizar uma observação numa sala de 3º ano do Ensino Fundamental, para verificar o espaço da oralidade em sala de aula e como é dado o tratamento a esse conteúdo.

O critério para seleção da escola em que a pesquisa foi realizada foi o de espaço geográfico, isto é, essa escola foi escolhida devido ao fato de ser a mais próxima da residência da pesquisadora. Outra razão que pesou para essa escolha foi o fato de a pesquisadora já conhecer a diretora e a coordenadora, que sempre se mostraram muito receptivas a trabalhos de pesquisa que privilegiem a parceria entre a escola e a universidade. Esse conhecimento é decorrente do fato de a pesquisadora ter atuado, nessa unidade escolar, como aluna-pesquisadora, durante o ano letivo de 2009, na execução do *Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização*, idealizado pelo Governo Estadual Paulista.

A escola localiza-se num bairro de periferia e atende a demanda do Ciclo I do Ensino Fundamental, funcionando nos períodos da manhã e da tarde. Existe uma sala de recurso, onde são atendidos alunos com dificuldades de aprendizagem, em período contrário ao que estão matriculados. Essa instituição possui 509 alunos no total (231 no período da manhã e 278 no da tarde), divididos em 4 salas de 1º ano, 2 salas de 2º ano, 4 salas de 3º ano, 6 salas de 3ª série, 4 salas de 4ª série e uma Sala de Recurso.

Quanto as suas dependências físicas, a escola possui 10 salas de aula, todas com ventiladores no teto ou na parede, cadeiras e carteiras em boas condições de uso, armários e uma lousa. Todas as salas possuem portadores de textos, como alfabeto, cartazes com nomes, números e imagens. Na sala, onde foram feitas as observações, havia também calendários e textos criados coletivamente em forma de tópicos ou em prosa, além de caixas com livros e revistas (*Picolé e Recreio*). No armário, há algumas outras revistas (*Veja, Super Interessante* e outras de noiva, que são usadas, às vezes, para trabalhos de pesquisa e recorte).

A escola possui também uma biblioteca, onde os alunos, de todos os anos, solicitam o empréstimo de livros toda semana. Possui uma sala de informática/vídeo, com 15 computadores, uma TV de 29" e um aparelho de DVD. Há também uma sala para o funcionamento da secretaria, que conta com três funcionários. Uma outra dependência é a sala da diretoria que, atualmente, é também a sala dos professores, porque, com o aumento de três classes este ano, faltaram salas para comportá-las. Assim, na sala designada "sala dos professores" passou a funcionar a sala de recurso; a sala dos professores ficou agregada à diretoria e, na sala de informática, estão instaladas a vice-diretora e a coordenadora pedagógica.

As outras dependências da escola são uma cozinha, banheiros para os alunos e banheiro para os funcionários, um almoxarifado, uma quadra poliesportiva coberta e o pátio, com um pequeno palco para apresentações, onde por exemplo, em datas comemorativas, cada

sala apresenta-se cantando uma música ou fazendo a leitura de um texto ou poesia e, às vezes, a diretora utiliza-o para passar recados para a escola toda.

Quanto aos materiais disponíveis na escola, existem rádios, TV, DVD, videocassete, microfone, caixa de som, projetor, data show, computadores, scanner, impressora, e câmera digital. A utilização da TV, DVD, vídeo e computadores é agendada com antecedência pelos professores para que possam trabalhar com filmes, músicas, pesquisas na internet (no caso do uso de computadores, ficam duas ou três crianças por equipamento, dependendo da classe). Os demais (data show, microfone, caixa de som, câmera digital, impressora e scanner) são utilizados somente pelos professores e a equipe gestora da instituição.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição, estão previstos vários projetos a serem desenvolvidos durante o ano. Geralmente, esses projetos têm temas iguais, porém, adaptados a cada ano, por exemplo, projeto sobre *Educação Fiscal*, que visa a conscientizar os alunos sobre a cobrança de impostos e como isso é revertido em bens para a população; *JC na escola*, visando a desenvolver o gosto pela leitura, explorando o texto em todos os gêneros³, reescrita em grupo, leitura e interpretação de gráficos e análise da temperatura; *Dengue*, com o objetivo de formar a conscientização dos alunos sobre o perigo da doença e formas de evitá-la; *Formando leitores*, no qual está incluída a leitura diária feita pelo professor, em sala de aula, de diferentes gêneros textuais e ida à biblioteca uma vez por semana para a retirada de livros; *Folclore*, em que cada série ficou responsável por estudar e conhecer o folclore, as crenças e os costumes de uma região do país. Projetos sobre o meio ambiente também foram desenvolvidos em todos os anos, cada um com um tema – água, animais, aquecimento global.

4.3 Os sujeitos envolvidos

Para a realização da pesquisa, contou-se com a participação de 25 crianças e com o apoio da professora regente da sala observada, bem como com a contribuição de 4 professores dos demais anos do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, que responderam ao questionário, com vista a descobrir a opinião destes sobre a oralidade no ensino da língua materna.

³ Apesar de, na descrição do projeto, estar escrito que seriam explorados todos os gêneros, foram trabalhados somente com os gêneros escritos, cujas atividades privilegiavam a reescrita de notícias, análise de manchetes e análise de gráficos, por exemplo, de temperatura.

4.3.1 As crianças

Foi observada, durante a pesquisa, uma sala de 3º ano, do período da tarde, que contava com 25 alunos, 16 meninos e 9 meninas. As crianças encontravam-se na faixa entre 7 e 8 anos de idade. A maioria era de classe social baixa, sendo que havia crianças que possuíam condições de comprar o material escolar e outras não. Todos recebem, no início do ano letivo, o material doado pelo Governo do Estado, que se constitui num kit com mochila, cadernos, lápis preto, lápis de cor, giz de cera, cola, tesoura, borracha e apontador. No decorrer do ano, os que não têm condições de comprar o material, vão usando algumas coisas que a professora disponibiliza, como lápis, borracha, lápis de cor, cola e tesoura, que ficam numa caixa à disposição de todos.

Em relação à estrutura familiar dessas crianças, pôde-se constatar, por meio do questionário socioeconômico, respondido pelos responsáveis (Apêndice B), que: 64% possuem família considerada tradicional, ou seja, que moram com pai, mãe e irmãos; 16% moram somente com a mãe, na casa de avós e outros agregados; 8% moram só com a mãe e irmãos; 8% moram só com o pai, na casa de avós e 4% vivem somente com os avós. Os pais ou responsáveis das crianças são de classe social baixa, pois 24% vivem com menos de 1 salário mínimo e 76% vivem com até 4 salários mínimos.

Quanto ao grau de escolarização dos mesmos, constatou-se que:

Quadro 3. Grau de escolarização de pais ou responsáveis

Nível de ensino	E.F. ⁴ 1º Ciclo incompleto	E.F. 1º Ciclo completo	E.F. 2º Ciclo incompleto	E.F. 2º Ciclo completo	E.M. ⁵ incompleto	E.M. completo
Quantidade (em número)	6	2	5	5	6	15

Observou-se também que todos os alunos (100%) possuem televisores em casa; vinte, (80%), possuem rádios; doze, (48%), possuem computadores; dezesseis, (64%), têm acesso a materiais de leitura (livros, jornais, revistas e gibis); cinco alunos, (20%), só têm acesso a livros e gibis e quatro, (16%), não têm nenhum material de leitura disponível em casa. Na escola, todos podem manusear gibis, revistas e livros paradidáticos de boa qualidade e utilizar

⁴ Lê-se E.F. para Ensino Fundamental.

⁵ Lê-se E.M. para Ensino Médio.

os livros didáticos. Esse material é usado pela professora durante as aulas e os alunos podem levá-los para casa (os livros, para fazerem as tarefas, e as revistas e gibis, para lerem no fim de semana).

4.3.2 A professora colaboradora

A professora da sala observada, doravante professora colaboradora, já trabalha na área da Educação há vinte e dois anos e, há oito, leciona em turmas de 1º ao 5º ano. Ela cursou o Magistério e graduou-se em Pedagogia. Possui uma Especialização em Psicopedagogia. Além de professora do Ensino Fundamental, cargo que exerce atualmente, ela já trabalhou como professora de Educação Infantil; coordenadora pedagógica e diretora de Escola Municipal de Educação Infantil e Coordenadora de Pólo no curso dos PCNs, no ano de 2000 – destinado a professores de Ensino Fundamental, mantido pelo Ministério da Educação (MEC) com parceria municipal, no qual cada pólo contava com a participação de mais ou menos 10 municípios. Sua função era reunir todos os relatórios dos municípios sobre o curso, relatar os trabalhos que eram passados ao MEC; organizar as reuniões mensais que eram realizadas em Lins, interior do estado de São Paulo, onde cada município vinha com seu coordenador dos PCNs e alguns formadores, com uma formadora enviada pelo MEC. Sempre trabalhou com o ensino da língua materna e prefere trabalhar com a parte de alfabetização.

Além da professora colaboradora, outras professoras responderam ao questionário, porém suas aulas não foram observadas. Essas professoras foram pesquisadas apenas para ampliar os horizontes sobre o ensino da língua oral, no ensino fundamental, a fim de se ter maiores condições de análise.

Quadro 4. Perfil das professoras pesquisadas.

Prof.	Formação	Tempo de atuação no magistério	Tempo de atuação nos anos iniciais do E. F.	Ano em que leciona
P1	Magistério e Pedagogia	22 anos	8 anos	3º ano
P2	Magistério, Psicologia e Pedagogia	24 anos	21 anos	3º ano
P3	Magistério e Pedagogia	23 anos	23 anos	4ª série
P4	Magistério, Letras e Pedagogia	12 anos	8 anos	4º ano

Todas graduaram-se em Instituições de Ensino Superior privadas. Duas delas trabalham em outra escola da rede municipal da cidade de Bauru. Do total, duas possuem especialização em Psicopedagogia e uma, em Pré-escola.

4.4 Os instrumentos de pesquisa

Para a coleta de dados, optou-se por utilizar como instrumentos a observação sistemática do cotidiano escolar, gravações em vídeo das aulas e um questionário com questões abertas.

A utilização da observação sistemática deveu-se ao fato de ser de suma importância a elaboração de um diário de campo, com anotações de fatos relevantes que ocorriam em sala de aula, especificamente em relação ao ensino da linguagem oral. Esse instrumento também foi utilizado a partir da necessidade de verificar se há ou não o trabalho com esse conteúdo durante o ensino da língua materna, nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Essas observações foram realizadas de maio a junho, num total de doze dias, por 3 horas/dia, na sala do 3º ano, perfazendo um total de 36 horas.

Foram realizadas também gravações em vídeo, das aulas, para que não se perdessem dados que pudessem passar despercebidos durante a observação sistemática e para que fossem transcritos os eventos de oralidade em que os alunos participaram no decorrer das aulas. Foram filmadas as 36 horas de observação sistemática. Essas gravações aconteceram ou nas três primeiras horas da aula, antes do recreio, ou uma hora antes do recreio e mais duas horas depois. Quando as filmagens ocorriam antes do recreio, fazia parte da rotina da sala o momento da acolhida, no qual a professora recebia os alunos e juntos faziam uma oração e cantavam alguma música. Como estava se aproximando o período da Copa do Mundo, a professora trouxe o rádio num dos dias e um cartaz com a música *Wavin' flag*, tema da Copa, regravada em português pelo grupo nacional Skank, eles ouviram e passaram a cantá-la todo dia. Nos dias em que a filmagem aconteceu após o recreio, as atividades que já haviam sido começadas eram concluídas para que uma nova pudesse ser feita. As gravações foram utilizadas para ancorar as descrições das aulas, nas quais existem trechos de diálogos transcritos.

Por fim, foi aplicado um questionário (Apêndice C), com perguntas abertas à professora da sala observada (professora colaboradora) e aos professores de todos os anos da escola (professores pesquisados), para que se pudesse ter acesso à visão desses docentes sobre

o ensino da oralidade em sala de aula e alguns dados referentes às práticas pedagógicas por eles utilizadas, de modo a contribuir com a investigação desse ensino (da oralidade).

O questionário está dividido em quatro partes: 1) Identificação do professor – com questões a respeito da formação, tempo de atuação lecionando no Ensino Fundamental, Instituição de Ensino Superior na qual se graduou, ano em que leciona atualmente; 2) Sobre o planejamento – com questões sobre quais referências bibliográficas utilizam para o planejamento das aulas no que se refere à oralidade, como ocorre esse planejamento e se utilizam os PCNs no planejamento; 3) Sobre a prática pedagógica – as questões desse item são de caráter mais pessoal: como concebem o ensino da Língua Portuguesa nas modalidades oral e escrita, se nas aulas acontecem trabalhos em grupo e como são desenvolvidos, quantas horas são dedicadas às atividades da língua escrita e oral por dia, quais os eventos de oralidade realizados na prática pedagógica e qual é a participação das crianças, qual a ordem de importância do trabalho com a oralidade em sala de aula, como são trabalhados os conteúdos, como são realizadas as práticas de leitura na sala de aula e se concordam com a afirmação de que a linguagem oral tem papel importante na aprendizagem da escrita, já que esta serve de substrato para se construí-la e, 4) Concepção de conceitos-chave para a pesquisa – como concebem os conceitos linguagem, leitura, gêneros textuais e oralidade em sala de aula.

Ressalva-se que foi entregue o questionário a 16 professores, mas, destes, somente 4 responderam-no.

4.5 Procedimentos e critério de análise de dados

Os dados estão apresentados das seguintes formas: as observações sistemáticas das aulas foram descritas na íntegra, divididas por data e ao final de cada dia descrito, existe um item chamado “Notas sobre a aula observada”, com a interpretação dos acontecimentos referentes à oralidade ou à falta dela.

Em relação às gravações em vídeo, foram selecionados alguns trechos para transcrição de diálogos ou eventos envolvendo a oralidade, com função elucidativa das observações das aulas.

Por fim, com relação ao questionário para os professores, as respostas de cada pergunta foram apresentadas em forma de tabela e, como somente quatro professores

responderam, não foram criadas categorias de análise, mas sim, apresentadas as respostas na íntegra. Abaixo de cada tabela fez-se a análise e a interpretação desses dados.

Destaca-se que todas as interpretações feitas dos dados obtidos por meio dos três instrumentos de coleta, foram embasadas e relacionadas com a revisão bibliográfica feita na pesquisa.

5 A ORALIDADE NA SALA DE AULA: ESTUDO DE UM TRABALHO DIDÁTICO PEDAGÓGICO

Este capítulo tem por objetivo apresentar os dados coletados pelos instrumentos utilizados, tabulá-los para, posteriormente, descrevê-los fazendo as devidas relações com a revisão bibliográfica feita neste trabalho.

5.1 Apresentação e análise dos dados obtidos pelo questionário

Nesta seção, busca-se apresentar e analisar as respostas das professoras pesquisadas, obtidas por meio do questionário (Apêndice C). Como já explicado anteriormente, as respostas estão apresentadas na íntegra, em forma de tabelas.

Tabela 1. Referências bibliográficas sobre oralidade utilizadas pelas professoras no planejamento das aulas

Respostas	Nº	%
- Guia do LER E ESCREVER e PCNs	2	50
- Ler e Escrever e muitos livros de autores diferentes de diversidade textual.	1	25
- Guia de Planejamento, acervo literário enviado pela D.E. e biblioteca da escola.	1	25
Total	4	100

As professoras utilizam-se de documentos oficiais direcionados aos anos iniciais do Ensino Fundamental e outros livros não especificados. Todas as professoras, (100%), utilizam o material do Ler e Escrever. Uma professora disse usar os PCNs, contudo, este documento não se trata de uma referência teórica, mas uma referência norteadora para o ensino. Uma outra professora disse usar as referências enviadas pela Diretoria de Ensino – D.E. mas não especificou se tais referências são de natureza teórica ou obras literárias.

Tabela 2. Modo como ocorre o planejamento das aulas

Respostas	Nº	%
- No início do ano por série. Semanalmente para elaboração da planilha.	1	25
- Planejamento anual: envolve toda a equipe escolar, fazendo reflexões e discutindo metas. Temos nosso planejamento semanal, organizando nossa rotina semanal, usando o Ler e Escrever.	1	25
- A partir das necessidades do momento. Como agora, por exemplo, atividades baseadas na Prova do Saresp.	1	25
- Sempre em equipe, após a observação dos pontos positivos e negativos do ano anterior e análise do índice e desempenho das crianças em avaliação (Saresp).	1	25
Total	4	100

O planejamento ocorre em dois momentos: em equipe, com a participação de todos os docentes no início do ano letivo e, individualmente, para planejamento da planilha semanal. Todas as professoras se referiram ao planejamento anual e semanal, mas não falaram sobre o que se pediu na pergunta: o planejamento das aulas e como elas são planejadas para atingir as habilidades nos eixos norteadores do ensino de Língua Portuguesa, que são a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística.

Tabela 3. Justificativa do uso dos PCNs na prática pedagógica

Respostas	Nº	%
- Os PCNs estão indiretamente implicados no Ler e Escrever.	1	25
- Nosso trabalho estrutura-se basicamente sobre as orientações dos PCNs. Os livros didáticos e o Projeto Ler e Escrever são elaborados a partir dele.	1	25
- O PCN já faz parte da nossa prática pedagógica e automaticamente o utilizamos.	1	25
- Os parâmetros curriculares nacionais norteiam o nosso trabalho continuamente, juntamente com as expectativas de aprendizagem.	1	25
Total	4	100

Os PCNs são as principais referências ligadas diretamente às práticas pedagógicas de todas as professoras. Como já dito anteriormente, os PCNs são referências norteadoras, não teóricas e, como o ensino no sistema educacional estadual paulista apóia-se no Programa *Ler e Escrever* (embasado nos PCNs), eles fazem parte do cotidiano escolar. Esse documento frisa conteúdos e atitudes que os indivíduos devem desenvolver ao longo dos anos de escolarização a respeito da linguagem e seu uso na vida em sociedade.

Tabela 4. Concepção do ensino de Língua Portuguesa nas modalidades oral e escrita

Respostas	Nº	%
- ORAL – através de discussões em diferentes assuntos; roda de conversas; discussão de conteúdos. ESCRITA – na leitura de textos escritos; o ato de escrever e análise da própria escrita; análise de textos bem escritos; leitura de diferentes gêneros e produções em gêneros.	1	25
- ORAL – Rodas de conversa, reflexão sobre temas propostos, discussão de conteúdos... ESCRITA – Produção de textos, reescritas, análise de questões ortográficas. A reflexão sobre o sistema de escrita possibilita ao aluno apropriar-se de novos saberes.	1	25
- ORAL – como uma necessidade de comunicação correta, onde se consiga compreender o leitor. ESCRITA – Uma conclusão da atividade oral, onde a escrita deve ser explícita e correta.	1	25
- ORAL – É no uso da linguagem oral que as crianças tem inúmeras oportunidades de desenvolver o contexto comunicativo, os alunos precisam ser incentivados a falar, compartilhar... ESCRITA – Escrever bem significa revisar bem, ao escrever já iniciamos um movimento de revisão, controlando o escrito e voltando os olhos tanto a aspectos de coerência como aspectos coesivos e de padrões da escrita (ortografia).	1	25
Total	4	100

Observa-se que as professoras concebem a língua oral como forma de comunicação e envolvimento em contextos comunicacionais e, que é desenvolvida por meio de rodas de conversa e discussão de temas diversos. Não obstante a experiência das professoras, suas concepções restringem-se à língua oral apenas como forma de se comunicar. Apesar de seguirem os PCNs, que são embasados nos preceitos de Bakhtin, nenhuma cita a linguagem oral como forma de interação entre os sujeitos. Já a língua escrita é vista como a produção e leitura de diferentes gêneros textuais e, apesar de dizerem isso, a preocupação com as questões ortográficas foi apontada por 50% das professoras.

Tabela 5. Modo de desenvolvimento de trabalhos em grupo, na sala de aula

Respostas	Nº	%
- Eventualmente organizo agrupamentos produtivos onde crianças de diferentes conhecimentos se agrupam tomando cuidado para que esses saberes não sejam muito distantes.	1	25
- Através dos grupamentos produtivos a criança “põe em jogo” seus saberes, reflete sobre suas hipóteses e compartilha com os colegas suas dúvidas. Nesse momento, as intervenções pontuais do professor são essenciais. São produzidos textos coletivos, reescritas...exigindo a participação do aluno.	1	25
- A escolha de um bom texto para leitura compartilhada, pesquisa de palavras desconhecidas, entendimento do texto objetiva e subjetiva, correção oral e debate.	1	25
- Realizamos correções coletivas, projetos, pesquisas e seminários, alguns são realizados em sala e outros em casa.	1	25
Total	4	100

Todas as professoras afirmam realizar trabalhos em grupos na sala de aula. Costumam organizar os grupos pelo agrupamento produtivo (no qual estão crianças com diferentes níveis de conhecimento), porém isso tem como objetivo a língua escrita e não a oralidade. As crianças participam de acordo com a atividade, demonstrando suas opiniões, criatividade e interagindo com os colegas. De acordo com os PCNs, a realização de trabalhos em grupo ajuda os alunos no desenvolvimento do texto oral e na organização e distribuição de tarefa. Mesmo assim, as professoras não trabalham essas características do trabalho em grupo, atendo-se somente no avanço das hipóteses da escrita, não citando nada sobre o diálogo que ocorre nesse processo. Uma professora aponta a leitura compartilhada, porém não descreve como ocorre essa atividade em grupo, esse seria um momento rico de desenvolvimento da oralidade que, infelizmente, não é explorado.

Tabela 6. Tempo empregado com o trabalho com a oralidade e a escrita em sala de aula

Respostas	Nº	%
- 5h cada um. Durante todo o dia são trabalhadas juntas.	1	25
- Na verdade, os dois processos ocorrem simultaneamente.	1	25
- ESCRITA – depende do tema. ORAL – três aulas para escrita e oral.	1	25
- ESCRITA: Mais ou menos 2h. ORAL – 50 minutos.	1	25
Total	4	100

Duas professoras afirmam que o trabalho com a escrita e a oralidade acontecem simultaneamente durante a aula. Dessa afirmação pode-se elaborar a pergunta: como o trabalho com as duas modalidades da língua acontecem simultaneamente se as atividades de escrita são demasiadamente privilegiadas? Assim, a resposta fica prejudicada, pois vê-se que o trabalho com a oralidade não acontece de maneira sistematizada. Ademais as professoras não mencionam como as duas modalidades caminham juntas no ensino. As outras duas professoras dividem o tempo para as duas modalidades, especificando o tempo para cada uma das atividades, ou seja, segundo elas, trabalham separadamente durante a aula com o ensino das duas modalidades da língua.

Tabela 7. Eventos de oralidade realizados em sala de aula

Respostas	Nº	%
- Leitura compartilhada, rodas de conversas, reflexão sobre a escrita, leitura feita pelo aluno.	1	25
- Leitura compartilhada, rodas de conversa, reflexão sobre o sistema de escrita, rodas de leitura (gibis, paradidáticos, onde a criança lê com autonomia). Dramatizações, jogral, etc.	1	25
- Leitura individual, dramatização, debates.	1	25
- Debates, roda de leitores, roda da conversa. Nesse momento as crianças demonstram suas opiniões, críticas.	1	25
Total	4	100

As práticas envolvendo a oralidade em sala acontecem em atividades de leitura compartilhada, rodas de conversa. Três professoras mencionaram a roda de conversa como sendo a única atividade das elencadas que realmente desenvolve a oralidade espontânea, criando, portanto, condições para que as crianças elaborem espontaneamente o texto oral. Todas as outras atividades apontadas ou se tratam da oralização da escrita (que é importante também, mas que não desenvolve o texto oral) ou se tratam de atividades de escrita. Uma das professoras afirmou que esses eventos orais proporcionam aos alunos a oportunidade de se expressarem, opinarem e fazerem críticas, porém não disse como ocorre esse momento, isto é, não discorreu sobre o modo de participação das crianças nessas práticas de linguagem oral, e se estas se dão de forma monológica ou dialógica. Outras atividades, como debate, jogral e dramatizações (que as professoras apontaram como eventos de oralidade) também acontecem, e, com isso, pode-se supor que as professoras talvez não tenham clareza das diferenças entre essas atividades e, por isso, chegam a elaborar um pensamento equivocado sobre elas.

Tabela 8. Importância do trabalho com a oralidade

Respostas	Nº	%
- MUITO NECESSÁRIO. A criança escreve como fala. Assim, quanto melhor ela falar, melhor ela irá escrever.	1	25
- MUITO NECESSÁRIO. Desenvolve a fluência verbal, o raciocínio. Auxilia a criança na organização das suas ideias, na compreensão da leitura.	1	25
- MUITO NECESSÁRIO. Pois é a partir da oralidade que se observa e avalia o quanto o aluno evoluiu.	1	25
- MUITO NECESSÁRIO. Muitas vezes as crianças possuem vários conhecimentos e não consegue organizá-los para passar no papel e na oralidade ela vai desenvolvendo mecanismos para que isso ocorra, organizando suas ideias.	1	25
Total	4	100

Todas as professoras pesquisadas concordam com a grande importância do trabalho com a oralidade, durante o processo de ensino-aprendizagem, porém, isso não diz nada sobre como esse conteúdo é desenvolvido em sala de aula. A resposta da segunda e a quarta professoras foram as duas que mais se aproximaram da proposta para o ensino oral, faltando-lhes apenas falarem de como se dá a integração dos saberes do oral com a escrita. A terceira professora tangenciou em sua resposta, mostrando que não tem clareza com o trabalho que deve realizar com a oralidade. 50% aponta que a oralidade ajuda na organização das ideias e serve para verificar a evolução do aluno em sala de aula.

Pode-se fazer uma relação entre as respostas dessa questão com as da tabela 11, onde há uma assertiva acerca da influência da oralidade na aprendizagem da escrita. Talvez se não houvesse tal assertiva, as professoras não responderiam dessa forma, pois nota-se semelhança entre os dizeres da referida assertiva e com os das respostas. Essa hipótese se ancora no conflito de a resposta da primeira professora desta tabela é parafraseada na tabela 11. O mesmo se dá com os demais sujeitos.

Tabela 9. Modo de trabalho com os conteúdos em sala de aula e participação dos alunos

Respostas	Nº	%
- Através de projetos envolvendo os conhecimentos prévios das crianças.	1	25
- São desenvolvidos através de projetos, envolvendo os conhecimentos prévios do aluno, pesquisas, exposições.	1	25
- São trabalhados de várias formas e os alunos participam de acordo com as formas adotadas.	1	25
- Sempre com várias metodologias, pois as salas são heterogêneas e cada criança aprende de um modo. Elas participam em vários momentos nas correções, nas revisões coletivas, em explicações.	1	25
Total	4	100

Para trabalhar com os conteúdos em sala de aula, com vistas à participação dos alunos, as professoras disseram utilizar-se de diversas metodologias, considerando a bagagem trazida pelos alunos e considerando a heterogeneidade da turma; afirmaram que os alunos participam de acordo com a metodologia utilizada. Porém, nenhuma dessas respostas dão uma noção de como os conteúdos são ensinados, tampouco do modo como os alunos participam desse ensino, se é de forma monológica ou de forma dialógica, que é a mais apropriada, pois só essa é provocadora do diálogo e, portanto, do desenvolvimento da oralidade.

Tabela 10. Práticas de leitura realizadas em sala de aula

Respostas	Nº	%
- Leitura compartilhada feita pelo professor, leitura do livro didático, leitura de livros e gibis da caixa de leitura, empréstimo de livros e gibis para casa, uso da biblioteca, etc.	1	25
- De diversas maneiras, considerando os objetivos propostos para cada situação. Na leitura compartilhada, geralmente a professora lê; temos também o empréstimo de livros da biblioteca, os livros do acervo da classe, gibis, revistas, textos impressos trazidos pela professora, jornais, etc.	1	25
- Coletiva e individual. Leitura dirigida e compartilhada.	1	25
- Leitura diária: todo dia realizada pelo professor. Roda de leitores: 2x na semana, alunos leem gibi, livros... Biblioteca: alunos vão à biblioteca pegar livros de sua preferência. Leitura compartilhada: alunos acompanham a leitura do professor. Leitura autônoma: acontece de forma solitária.	1	25
Total	4	100

Em relação às práticas de leitura que ocorrem em sala de aula, as professoras citam a leitura diária, realizada pelo professor (citada pelas quatro professoras) e a leitura individual, que podem ser de gibis, revistas e livro didático (citada por três professoras). O empréstimo de livros da biblioteca serve para continuar o trabalho da escola em relação ao estímulo à leitura (citada por três professoras).

Vê-se que 100% das professoras indicaram a leitura compartilhada, mas só uma delas explicou como se dá o desenvolvimento desse tipo de leitura. A primeira professora citou apenas um tipo de leitura, sendo que o restante de sua resposta aponta os suportes de leitura; assim como a segunda professora, que citou o tipo de leitura compartilhada, mas não explicou como acontece essa atividade e limitou-se a elencar os suportes de leitura (nota-se uma aproximação das respostas das duas professoras, isso se deve talvez, ao fato de ambas lecionarem para os mesmos anos e realizarem quase todas as atividades juntas). A quarta professora foi a única que elencou as várias formas de leitura que ocorrem em sala de aula, citando cinco formas e explicando como cada umas delas acontece.

Tabela 11. Opinião das professoras a respeito da afirmação: *“A linguagem oral tem papel importantíssimo na aprendizagem da escrita; pois serve como substrato para a construção dessa modalidade de língua”*

Respostas	Nº	%
- Sim. Quanto melhor for a forma do aluno se expressar oralmente, melhor ele irá escrever.	1	25
- Concordo. Penso que quanto melhor a criança se expressar oralmente, melhor ela irá escrever.	1	25
- Concordo, pois quando o aluno lê, ele consegue subsídio para escrever corretamente e quando há problemas na fala logo se percebe uma vez que a criança escreve conforme fala.	1	25
- Sim, pois foi justamente o que observei na questão 3.5, que a oralidade faz com que a criança consiga organizar seus pensamentos e ideias.	1	25
Total	4	100

Todas as professoras, sujeitos da pesquisa, concordam com a importância da linguagem oral para o desenvolvimento da linguagem escrita, afirmando que a primeira serve de subsídio para a segunda e que, quanto melhor se falar, melhor se escreverá. Como já afirmado na interpretação da tabela 8, cujas respostas “basearam-se” na afirmação dessa pergunta, as professoras concordam que a oralidade influencia na aquisição da escrita, porém, poderiam ter respondido de outras formas se essa pergunta não tivesse sido feita.

Tabela 12. Concepção dos professores sobre o conceito LINGUAGEM

Respostas	Nº	%
- É a maneira de expressar os pensamentos, os sentimentos, seja ela de forma oral, corporal...	2	50
- Forma de se comunicar, seja pela escrita ou pela fala.	1	25
- O uso da linguagem necessita de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo que se construam, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento.	1	25
Total	4	100

Na concepção das três primeiras professoras (75%), a linguagem é forma de se comunicar e expressar pensamentos. Essa concepção se vincula ao objetivismo abstrato e ao subjetivismo idealista, portanto, tendo uma visão monológica de linguagem. A quarta professora foi a única que tangenciou, não respondendo ao que se pediu. De modo geral, como já dito anteriormente, nenhuma delas concebe a linguagem como forma de interação entre os sujeitos. Na realidade, isso é a prova de que todas elas, tendo essa concepção de linguagem (a primeira e a segunda das três apontadas neste trabalho), dão aulas de modo monológico, não considerando a oralidade no ensino nem como meio, nem como objeto de estudo em sala de aula.

Tabela 13. Concepção dos professores sobre o conceito LEITURA

Respostas	Nº	%
- Vai além da decodificação de símbolos. É preciso atribuir sentido ao que se lê.	2	50
- Tudo aquilo que se lê; seja uma letra, uma palavra, uma frase ou um texto.	1	25
- Formar leitores é algo que requer condições favoráveis para a prática de leitura. Uma prática intensa de leitura na escola é, sobretudo necessária, porque ler ensina a ler e a escrever.	1	25
Total	4	100

Nota-se, de acordo com as respostas, que apenas 50% das professoras (as duas primeiras) disseram que ler é atribuir sentido; a terceira professora pesquisada disse que ler é apenas decodificar e a quarta professora apresentou digressão de tópico em sua resposta, não abordando o fenômeno leitura, mas o ato de formação de leitores. Contudo, fala sobre isso de modo genérico e confuso. Essa concepção de leitura é influenciada pelo modo como esses sujeitos concebem linguagem. Se estes se filiam a 2ª e a 3ª concepção de linguagem,

fatalmente, não conceberão leitura como um processo interlocutivo, por meio do qual ocorrerá a interação entre leitor, texto, autor, contexto, dialogicamente.

Tabela 14. Concepção dos professores sobre o conceito GÊNEROS TEXTUAIS

Respostas	Nº	%
- São os diferentes tipos de textos gráficos, escritos ou não, que circulam em suportes diversos.	2	50
- Variações: contos, receitas, mitos, poemas, adivinhas, anúncios, cartas, notícias, etc.	1	25
- É importante que desde o início do trabalho os alunos tenham contato com a diversidade de textos existentes em nossa língua.	1	25
Total	4	100

Ao escreverem suas concepções sobre gêneros textuais, observa-se que as duas primeiras professoras (50% dos sujeitos) confundem tipos de texto com gêneros textuais. A terceira professora não apresentou sua concepção de gênero, apenas deu exemplos de gêneros textuais. A última professora novamente desviou de tópico e não respondeu ao que foi pedido na questão. Isso mostra que nenhuma das professoras tem clareza quanto ao conceito de gênero textual. Bakhtin e os documentos norteadores para o Ensino Fundamental apontam que trabalhar com gêneros textuais facilitam a aprendizagem dos alunos, pois são instrumentos concretos para o ensino em sala de aula, porém, quando não há clareza no conceito de gênero, não há um trabalho eficaz no ensino da língua materna.

Tabela 15. Concepção dos professores sobre o conceito ORALIDADE EM SALA DE AULA

Respostas	Nº	%
- São todos os momentos de comunicação oral feita pelo professor e aluno, seja para perguntar, explicar, argumentar, discutir ou contar.	1	25
- Compreende toda a comunicação oral entre professor/aluno e aluno/aluno, nos diversos momentos da sala de aula.	1	25
- Leitura, interpretação, dramatização, etc.	1	25
- Os alunos precisam ser incentivados a falar, compartilhar ideias, medos, dúvidas e certezas, para que aprendam determinados usos da fala, especialmente os mais formais é necessário desenvolver muitas situações de uso da fala.	1	25
Total	4	100

Ao responder sobre o que entendem por “oralidade em sala de aula” é possível notar que a terceira professora destoa das demais e não tem clareza da diferença existente entre oralidade e oralização da escrita. Já as respostas das outras três professoras, aproximam-se entre si. Assim, para elas o conceito de oralidade, especificamente, no contexto da sala de aula, aparece como todo tipo de comunicação, tanto da professora com os alunos e vice-versa, como entre aluno/aluno; é o momento de compartilhar ideias. Apenas a quarta professora cita a importância de se ensinar a maneira formal da língua, pois isso contribuirá para a comunicação adequada em vários contextos sociais.

Apesar de a concepção de oralidade apresentada pelas três professoras estar muito próxima ao que se propõe no estudo desse eixo norteador do ensino de língua materna, não se verificou a prática disso nas atividades apresentadas ao longo das respostas do questionário.

5.2 Apresentação e análise dos dados obtidos pela observação sistemática

Nesta seção, busca-se relatar os fatos observados pela pesquisadora durante o período de observação sistemática. Estas observações são permeadas por trechos das gravações em áudio, que elucidarão os episódios relatados. Após a descrição de cada um dos dias (divididos por data), foi feita uma interpretação dos dados referentes à oralidade.

Esclarece-se que, nesta seção, especificamente, destinada à descrição da observação da pesquisadora, é mudada a focalização do trabalho para a primeira pessoa do singular, no tempo pretérito perfeito. Essa mudança de focalização justifica-se pelo fato de se garantir a intenção da pesquisadora em demonstrar a proximidade com o *locus* da pesquisa revelando, então, o caráter subjetivo presente em toda e qualquer pesquisa na área educacional. O objetivo dessa alteração na categoria de pessoa é o de introduzir a pesquisadora na cena enunciativa, atuando como narradora de suas observações, portanto, como um narrador real instalado no enunciado. Essa correlação de personalidade (um eu que se contrapõe a um tu) explica o modo de enunciação dos registros feitos na ocasião da observação direta das aulas de língua materna no que diz respeito ao trabalho com a oralidade.

Quanto ao valor aspectual do tempo verbal utilizado, pretérito perfeito, esse tempo foi utilizado por assinalar um aspecto limitado, acabado, pontual. Assim, esse tempo verbal é de concomitância pontual em relação a um momento de referência pretérito, cujo momento é apontado antes do relato, na marcação da data em que os fatos foram observados.

1º dia: 25/05/2010 (Terça-feira)

Cheguei depois do intervalo – às 15h. Um aluno trouxe algumas fotos de polvo e a professora retomou um assunto sobre o qual já estavam familiarizados: os animais marinhos. Em conversa informal, depois, com a professora, ela me disse que estavam trabalhando num projeto, do Programa *Ler e Escrever*, sobre os “Animais Marinhos” e que já tinham feito algumas atividades como a leitura de textos sobre determinado animal e a reescrita, sendo ela a escriba.

A professora mostrava o animal para toda sala e comentava que o polvo era um dos animais marinhos que eles não iriam estudar a fundo, pois não havia no livro um texto específico sobre ele, mas que ela iria trazer algumas informações sobre o animal.

Percebia que os alunos, às vezes, faziam comentários entre si (que não pude entender, ao certo, o que era), sobre a foto e também sobre outros animais. Um deles comentou para a sala toda: *“Ah! prô, outro dia eu vi um polvo na televisão...e falo que ele fica bem no fundo do mar...”*. A professora disse que era verdade, que eles ficavam bem no fundo do mar mesmo e já foi “cortando” o assunto, para dar prosseguimento à aula.

A aula prosseguiu com a realização de uma atividade constante no livro de Português, cuja dinâmica era a de escrever algumas palavras e frases, relacionadas a um texto lido anteriormente. Uma aluna perguntou: *“Prô, a palavra vô é escrita com que acento?”*.

A professora, sem responder a pergunta, fez outra: *“Gente, atenção aqui um pouquinho, todo mundo ouviu a pergunta da Juliana⁶.? Ela quer saber qual acento tem na palavra vô. Alguém sabe? Vários alunos falaram, ao mesmo tempo, que era o ‘chapeuzinho’ e ela os questionou: “E como chama esse acento? Eu já falei pra vocês que o nome não é chapeuzinho, lembra?”. Os alunos responderam: ‘travessão’. Na sequência, a professora explicou que o travessão era “aquele sinal que a gente usa nos textos, quando alguém vai falar, lembra?”, e escreveu o sinal na lousa. Começou a falar que conhecia uma historinha, que serviria para eles não esquecerem qual acento se emprega na palavra vó e qual se usa na palavra vô: “Quando a gente vai escrever vovô, avô ou só vô, vocês têm que lembrar que o vovô, por ser homem, usa um ‘chapéu’ (referindo-se ao acento circunflexo ^ - e escreveu a palavra na lousa, destacando o acento com um giz de outra cor) e a vovó, por ser mulher, sempre usa uma ‘presilha’ no cabelo” (desta vez, falando do acento agudo ´ - e destacando-o igualmente com giz de outra cor). Algumas crianças acharam legal, outras, no entanto, não prestaram tanta atenção assim na explicação e continuaram a escrever suas frases.*

⁶ Foram usados nomes fictícios para identificar os alunos durante as descrições das aulas.

Num determinado momento, a professora saiu da sala (essa foi a hora em que eles mais interagiram entre si). Os que já haviam acabado a atividade levantavam de suas carteiras e iam até as carteiras dos amigos e conversaram sobre assuntos particulares. Por exemplo, um aluno aproximou-se da carteira do colega e começou a falar: *“Ah meu pai tem um Astra”*. O colega, não deixando por menos, disse: *“Ahh o meu tem uma caminhonete”*. Nesse momento, mais dois alunos entraram na conversa, um falando que o pai e a mãe tinham um *“foxtan”* e outro dizendo: *“a minha casa tem dois andares, o Felipe. sabe...ele já foi lá, né Felipe?”*. Em outro grupo foi possível ouvir, um aluno que ficava perguntando para outros: *“Você é mais forte que uma galinha?”*. Uma menina respondeu: *“eu sou”*. O primeiro tomou o turno e respondeu-lhe: *“então bota um ovo”* e deu risada. Fez essa piada com mais dois alunos e todos riram.

A professora voltou e flagrou muita conversa na sala. Ela pediu silêncio e disse: *“Nossa, mas eu não posso sair um minuto que vocês fazem a festa hein?! Já terminaram de escrever as frases? Quem quer ler pra classe?”*. Vários alunos levantaram a mão; alguns falaram sem pedir a vez e a professora disse que só iria chamar quem estivesse com a mão levantada (a professora sempre procedia assim, desde o ano passado era assim; ela estimula a ordem das falas e o respeito que cada um deve ter quando o outro está falando).

Durante a leitura, duas alunas estavam conversando sobre o filme *Xuxa e o mistério de Feiurinha* e uma delas ficava chamando a professora com insistência tanto que esta deixou-a falar: *“O prô, eu vo trazer o filme da Feiurinha daí a gente pode assistir...”*. Numa atitude de repreensão, a professora falou: *“Gente, nós estamos trabalhando com a Xuxa agora? Nós estamos trabalhando com as poesias do Pedro Bandeira?”*. Daí toda a classe respondeu que não (até a menina que falou do filme). A professora continuou: *“Então, ooooooutro dia a gente fala sobre isso!”*. Depois desse episódio, a professora continuou as atividades com a leitura das frases, por mais uns 5 minutos.

Na sequência, iniciou-se a aula de matemática. A professora entregou uma folhinha aos alunos na qual, nos dias anteriores, eles fizeram alguns ditados de números (e iam fazer de novo). Ao receberem essa folha, os alunos eufóricos comentavam sobre a nota tirada: *“Olhaaa, eu tirei 10 num ditado e 8 no outro”*...Vários alunos também falavam suas notas enquanto a professora entregava-lhes as folhinhas.

Durante o ditado, a professora pedia silêncio. Ela ditou o número 147 e, depois, o 174. Um aluno falou: *“Ah prô, é igual o primeiro, só inverter né!?”* Mas a professora ignorou o comentário.

Chegou o fim da aula. Então, a professora disse aos alunos que eles podiam guardar o material e esperar. Os alunos conversaram muito nessa hora.

Notas sobre a aula observada

A partir dos episódios de ensino relatados acima, pode-se observar que a professora, em geral, dá abertura aos alunos para falarem, quando eles levantam a mão e pedem a vez para falar. Porém, quando o comentário feito pelo aluno não está ligado ao conteúdo estudado no momento, ela o censura energeticamente, “corta” o assunto e não dá prosseguimento ao pensamento da criança. Um exemplo disso é quando falavam sobre o polvo e, depois, quando uma aluna começou a falar sobre o filme da Xuxa. Esse momento teria sido um momento muito propício para o desenvolvimento da oralidade espontânea se a professora tivesse explorado essas falas dos alunos. Por outro lado, há momentos, em que os alunos comentam ou questionam algo relacionado ao tema proposto e, a professora, ignora o que foi dito e segue com a aula, como na hora dos ditados de número, quando o aluno comentou que era só inverter a ordem dos números. Com essas atitudes, a professora perde as oportunidades de criar condições para que os alunos se expressem e planejem seus textos orais, gerando situações de interação entre ela e os alunos e/ou entre os próprios alunos. A professora mostra-se contraditória em sua explicação sobre o acento circunflexo, pois utiliza o termo “chapéu”, porém, não admite que os alunos refiram-se ao acento por esse nome.

É nítida a preocupação da professora e, isso é um aspecto positivo, em manter a ordem na hora da fala dos alunos, incentivando, como já apresentado neste trabalho, as regras de polidez como aparecem nos livros didáticos analisados pelo PNLD – levantar a mão, esperar a vez, escutar o colega. Essas regras também constam na “Lista de Combinados do 3º ano D”, que fica afixada na parede da sala e que foi feita pela professora no início do ano, com a ajuda dos alunos. Enfim, os alunos conversam bastante, especialmente nos momentos em que a professora sai da sala e quando ela corrige os cadernos individualmente e os deixa fazendo ou concluindo alguma atividade.

2º dia: 26/05/2010 (Quarta-feira)

Cheguei antes do recreio; os alunos e a professora iriam discutir sobre uma atividade de produção de texto sobre as tartarugas marinhas que, seria desenvolvida em dupla. Eles já haviam lido um texto, do material do Programa *Ler e Escrever*, e já tinham feito uma

produção coletiva, em forma de tópicos, na qual a professora foi a escriba. Para mostrar o desenvolvimento da conversa sobre a produção desse texto, segue a transcrição:

P⁷: *Vocês se lembram, semana passada a gente tava vendo o golfinho, depois que a gente fez o cartaz, juntos, nós fizemos um outro texto, lembram disso? Bom, hoje, a gente vai ter que fazer um novo texto novamente, só que agora, não sou eu que vou fazer...*

Vitor (interrompendo): *Professora olha o que eu achei no lixo? (e mostra uma folhinha de tarefa)*

(A professora olha, espera um pouco e faz um sinal com a mão chamando-o para que leve a folhinha para ela, e pergunta):

P: *Alguém ficou sem a tarefa? Não? Por que que isso tava no lixo então?*

(Ninguém se manifestou, então a professora prosseguiu):

P: *Só que hoje, nós vamos fazer o seguinte, a gente não vai fazer esse texto sozinho...eu vou juntar vocês em dois amigos, vocês dois juntos...*

(Os alunos começam a falar com quem vão se sentar, atrapalhando a explicação da professora, que pergunta ao Lucas):

P: *Eu falei com quem você vai sentar? Presta atenção primeiro porque depois você num sabe que que é pra fazer...eu vou juntar vocês em dois amigos e aí então vocês vão escrever o texto da tartaruga marinha a partir dessas informações que estão aqui no cartaz...*

Laura: *É pra escreve tudo isso?*

P: *Ahhhh, boa pergunta! É pra escreve igual tá ali?*

Todos: *Nããããã...*

P: *Porque isso nós já fizemos...Agora você vai usar tudo aquilo pra escreve um novo??*

Todos: *Textoo.*

P: *Então olha lá: qual é o primeiro risquinho que em ali naquele cartaz?*

(Alguns alunos falam, mas um aluno lê mais alto que todos): *Existem há mais de 150 milhões de anos...*

P: *Vocês vão começar assim? Existem...*

Todos: *Nããããã...*

P: *Como é que eu transformo esse item?*

(Todos falam ao mesmo tempo...)

P: *Peraí, peraí...peraí que eu não tô ouvindo nada...Nossa! Não tô conseguindo ouvi...Quem é que tem alguma ideia do que vai escrever? Rafael, como é que a gente pode escreve?*

Rafael: *As tartarugas existem 150 anos...*

P: *As tartarugas existe 150 anos? Num tá faltando alguma coisa aí?*

Felipe: *Há mais de 150...*

P: *As tartarugas existem HÁ MAAAIS DE 150 milhões de anos...não é só 150...são 150 MILHÕES de anos...Qual é o segundo item do texto?*

Gian: *Casco e escamas de queratina.*

P: *Casco e escamas de queratina...eu vou colocar isso assim? Copiar desse jeito?*

Todos: *Nããããã...*

P: *Como é que isso se transforma em texto Lucas?*

Lucas: *As tartarugas têm um casco feito de queratina.*

P: *As tartarugas têm um casco feito de queratina, é a ideia do Lucas. Mas você vai escrever de novo “as tartarugas”? Já escreveu no começo as tartarugas...*

Laura: *É, era isso que eu ia falar...as tartarugas, tartarugas...*

⁷ Lê-se P para professora.

P: *Então que que dá pra falar Laura?*

Laura: *Elas...*

P: *Elas o quê? Quem tem ideia? Juliana?*

Juliana: *Ééééé...(não sabendo do que estavam falando)*

P: *Nós estamos falando ainda sobre o casco Juliana...Elas...*

Juliana: *Elas tem um casco duro de queratina...que é o mesmo material da nossa unha.*

P: *Olha, ela lembrou de uma coisa que não tá no cartaz: que a queratina é o mesmo material das nossas unhas!*

Gian: *É porque cê não colocou...*

P: *Mas ela lembrou...Cê você lembrá de alguma que não tá no cartaz, pode-se colocar?*

Todos: *Pooooooooode!*

P: *Pode colocar! Hoje, eu não trouxe o notebook com um monte de coisa da tartaruga?*

Todos: *Trouxee!*

P: *Pode colocar isso? Pode! Se você tiver alguma informação pra colocar a mais do que tá ali, pode. O que está no terceiro item do cartaz?*

Todos: *Alimentação. Peixes, algas, águas-vivas, moluscos, ouriços e caranguejos.*

(Enquanto todos lêem, a professora chama a atenção de uma aluna):

P: *Marina, depois você não sabe o que é pra fazer...tá deitada, brincando com os pés, brincando com a garrafa e num tá prestando atenção no que a gente tá fazendo. (Continuou com os demais alunos) Mas eu vou escrever desse jeitinho? Como eu faço pra transformar isso em texto? Gustavo?*

Gustavo: *Alimentação, peixes...*

P: *Não! Mas aí você tá fazendo igual, eu quero transformar isso num texto. Felipe, fala.*

Felipe: *A alimentação é peixes, algas...ai, num sei...*

P: *Tá faltando alguma coisa ai né...Renata.*

Renata: *Elas se alimentam de peixes, algas, águas-vivas, moluscos, ouriços e caranguejos.*

P: *Olha, ela não colocou "alimentação é". Elas se alimentam de ta ta ta ta ta ta...*

Gustavo: *Num pode colocar toda hora elas né!?*

P: *Você tem que ir trocando...você não pode repetir ela toda vez e nem tartaruga.*

Laura: *Professora! Vê te que copiá do meu colega?*

P: *Vocês dois vão escreve uma folha.*

Laura: *Mas vai te que copiá do colega?*

P: *Não, bem. Eu vou dar uma folha, vai escrever os dois juntos. Ó, presta atenção. Vamos por partes? Vamo pensá primeiro no que a gente vai escrever e depois como vai escrever, tá! Depois da alimentação, que que tá escrito?*

(Todos começam a ler): *Maior tartaruga: de couro*

P: *E a menor, qual é?*

(Todos lendo, com muita confusão. Não deu para entender)

P: *Como que vocês vão transformar isso em forma de texto? Gian?*

Gian: *Esqueci.*

P: *Esqueceu. Juliana?*

Juliana: *A maior tartaruga do mundo é a tartaruga de couro...*

P: *E? A menor...ai você já pode falar da menor também.*

Juliana: *E as menores do mundo são as de Oliva.*

P: *Aí tá certo, ela já deu um jeitinho e junto tudo numa frase só. Pra não ter que falar de novo: a maior tartaruga é ta ta ta, a menor tartaruga é ta ta ta...então ela já junto isso numa frase só...Que foi Gian?*

Gian: *Eu ia fala a mesma coisa que ela...*

P: *Ah cê ia falar a mesma coisa que ela? Mas agora ela já falou...agora já foi, presta atenção pra próxima agora. Fêmeas. O que fala sobre as fêmeas?*

Renata: *Só ela sai da água e coloca 130 ovos por vez.*

P: *Como é que a gente transforma essa informação em texto? Quem mais? Só levanta a mão a Renata. Fala João!*

João: *As tartaruga fêmeas saem da água e colocam 130 ovos na praia, por vez.*

P: *Isso...qual a próxima informação?*

(Todos lêem juntos, não ficou claro na filmagem.)

Felipe: *A cada 1000 ovos, dois sobrevivem...*

P: *Então peraí, como é que eu transformo essa informação numa frase? Só a Juliana tá pedindo a vez...quem mais?*

Gian: *Eu prô! Euu!*

P: *Então. Tá! Você Gian, a Renata, Juliana...mas e os outros? Dá licença um pouquinho gente (foi até a carteira do Diogo) os outros tão preocupaaaados em fazer desenho, tão muito ocupaaaados, por isso não conseguem pensar...Fala Paulo.*

Paulo: *Huuuummmm...*

P: *Juliana.*

Juliana: *A cada 100 ovos*

P: *Não são 100...*

Juliana: *A cada 1000 ovos, apenas dois sobrevivem por causa...dos bichos?*

P: *Será que a gente pode melhorar isso escrevendo alguma coisa que a gente viu no notebook hoje? Cê tem alguma ideia Renata? Que que a gente viu que a gente poderia colocar ali? Gian?*

Bruno: *A corrida do mar...*

P: *Ah! O Bruno deu uma ideia pra gente. Lembra aquela foto das tartaruguinhas todas correndo pro mar?*

Bruno: *É, quando ela nasceu...*

P: *Então, a gente não pode por isso: Quando as tartaruguinhas nascem, elas correm pro mar, e é uma corrida mesmo...o Bruno tá falando isso porque ele viu um vídeo na internet, que elas correm desesperadas atrás da onda...*

Renata: *Por que elas correm prô?*

P: *Elas correm porque elas acham que é o lugar que elas têm que ir. O instinto delas avisa: vai pra água. E elas correm, andam rapidinho pra chega ali...tem muitas. Como é que eu posso colocar? Eu posso contar que as tartarugas saem dos ovos e correm e, que, de cada 1000 ovos, apenas duas, ou uma, vão sobreviver, por causa dos...caranguejos, aves, que mais que tinha lá hoje que eu li que também mata as tartarugas?*

Gian: *Os caçadores...*

P: *Os caçadores...*

Juliana: *Os ladrão..*

P: *Os ladrões de ovos, que mais?*

Murilo: *Tem os pescadores, que quando vão pegá os peixe com a rede..pega elas*

Gian: *Então foi isso que eu falei...*

P: *Não. Uma coisa são os caçadores. Os caçadores caçam as tartarugas porque querem a carne da tartaruga, eles querem o casco, né? Agora, outra coisa é o que o Murilo falou, é o pescador que vai pesca o peixe, ele não quer tartaruga, mas a hora que ele joga a rede...*

Murilo: *Golfinho também.*

P: ...tartaruga, golfinho também, e outros animais que não tinham nada a ver com aquilo, que ficam presos e acabam morrendo nessa rede. Isso tá escrito lá no cartaz?

Todos: Nãããão...

P: Posso colocar no texto?

Todos: Podeeeee...

P: Aí no finzinho, no último item, fala de...uma coisa importante, que em lugar nenhum apareceu. “Precisa de...”

(Todos falam junto, mas a voz do Felipe se sobressai): *Precisam do oxigênio do ar para respirar.*

P: Quem sabe transformar isso em texto? Bruno?

Bruno: *Elas precisam do oxigênio da gente.*

Renata: *Não é da gente...*

P: *É, ele não tá errado. Elas precisam do oxigênio da gente. Esse oxigênio que a gente respira sai da onde?*

Gian, Murilo, Marina: *Das árvores, das árvores...*

P: *Mas ele tá onde?*

Renata: *No ar!*

P: *Ele está no arrrrr! A tartaruga ela não respira o oxigênio da água, quando o Paulo falou essa frase, oxigênio do ar, eu lembro que a gente falou “é do ar ou é o oxigênio da água?”, aí vocês falaram “do ar”. O peixe respira o oxigênio da água, mas a tataruga não é um peixe, então ela vai respirar o oxigênio do ar.*

Bruno: *Ela é um mamífero...*

P: *Ela também não é um mamífero.*

Marina: *Mamífero mama.*

P: *Ela bota ovos, né?! Mamífero é o que mama. Que foi Juliana? Cê tem outra ideia?*

Juliana: *Aham.*

P: *Diferente do que tá escrito ali...*

Juliana: *As tartaruguinhas, não, todas as tartaruguinhas precisam de ar para sobreviver.*

P: *Isso. Só que é importante colocar que ar é esse, por que na água também tem ar.*

Juliana: *Do oxigênio...*

P: *Oxigênio do ar para respirar. Isso é importante colocar, por que se não vão pensar que ela respira oxigênio da água.*

Paulo: *Prô, por que a gente não faz assim “elas precisam do oxigênio que tem na superfície”?*

P: *Olha só o outro jeito que o Paulo falou, gente. Cê consegue repetir Paulo?*

Paulo: *Aham. As tartarugas precisam do oxigênio aqui da superfície.*

P: *Da superfície. Que que é superfície?*

Todos: *É acima...*

P: *Superfície é parte de cima. Se a gente pensá, a água, o que está acima é a superfície da água. É um outro jeito de falar, tá? Bom, abaixa a mão agora, eu vou explicar como a gente vai fazer isso. Já vai tocá o sinal pra gente sai e a gente não tem muito tempo.*

Laura: *Prô, mas e o Ler e Escrever?*

P: *Esse texto que nós vamos fazer é a atividade do Ler e Escrever, aqui na lousa escrito atividade em folha é essa do texto. Olha, como é que a gente vai fazer isso? Faz de conta, que a Gabi e o Paulo vão ser parceiros. A Gabi e o Paulo vão receber, eu vo pegar ali no armário, uma folha. Os dois vão escrever nessa folha. Quem vai escrever? Eu num sei. Eles vão te que se resolver, ou um escreve um pedaço o outro escreve outro. Ou só o Paulo qué*

escreve ai a Gabriela vai ditando pra ele...ai o Paulo vai concordar “ah esse pedaço ficou legal, vamo escreve” ou “ah esse pedaço será que não dá pra melhorar? Por que a gente não escreve assim? ”. Então, os dois, vão escrever o mesmooooo texto. Pra quê? Pra trocar ideias, pra conversar...de repente o Paulo lembra de uma coisa que a Gabriela não lembrou, a Gabriela lembra de uma coisa que o Paulo esqueceu. Entendeu?

(Todos assentiram.)

P: Então é assim que a gente vai trabalhar.

Após conversarem sobre todos os itens do cartaz com as informações sobre a tartaruga, a professora chamou os alunos, por ordem de chamada, e pediu-lhes para escolher o parceiro com quem queriam produzir o texto. Foram formadas 12 duplas; logo em seguida, tocou o sinal do recreio.

Quando voltaram, os alunos sentaram-se com seus parceiros e começaram a trabalhar. Notei que apenas uma ou duas duplas se dispersaram durante a produção do texto. As outras duplas estavam concentradas, sendo que os pares estavam discutindo entre si o tema proposto. Algumas duplas dividiram a tarefa, um escrevia um pouco, ou escolhiam um para escrever tudo, mas os dois falavam algo para o texto. A conversa, mesmo só entre as duplas, foi enunciada em tom alto e, algumas vezes, a professora solicitava silêncio, com um “shhhhhh...”, “olha a conversa, tá muito alta...”.

Após a maioria terminar sua produção textual, todos conversavam muito; os assuntos eram variados (lápiz de cor, ir ao cinema, alguns ainda falavam da tartaruga ou outros animais do mar – não consegui entender ao certo todos os assuntos). A professora pedia silêncio, alegando “que não podia deixá-los sem fazer nada por muito tempo que a conversa só aumentava”. Depois, ela recolheu os textos e perguntou aos alunos: “Vocês acham que estava muito barulho na hora de escrever o texto?”. Todos disseram que sim, e ela continuou: “E por que estava muito barulho?”. Alguns levantaram a mão e ela escolheu uma aluna para falar, que disse: “Por que todo mundo tava conversando e tava atrapalhando, por que era conversa alta...”. A professora confirmou e disse que “da próxima vez que fossem trabalhar em duplas, era pra fazer mais silêncio, que podiam sim conversar, pois ninguém, na sala, era robozinho, mas era pra controlar a altura.”. Todos concordaram.

Nesse dia, os alunos iam participar do Dia do Desafio. Então, a professora começou a explicar que iriam sair da sala e fazer uma atividade na quadra com os outros alunos da escola, e que valeria pontos para a cidade de Bauru, que estava concorrendo com uma cidade da Venezuela, chamada Maturin. Um aluno perguntou se era muito longe de Bauru. A professora pegou o globo terrestre, que fica no fundo da sala, e mostrou as duas cidades, passando de carteira em carteira, para que todos pudessem ver a localização da referida

cidade. Alguns começaram a falar que Bauru iria ganhar; outros perguntavam para a professora se todas as escolas da cidade iriam participar etc. A professora disse que sim. Saíram, então, em fila para a quadra para realizar a atividade.

Notas sobre a aula observada

Sobre os fatos relatados nesse dia, pode-se notar que a professora realiza trabalhos em grupo (no caso da atividade de produção de texto, em duplas). Atividades realizadas em duplas são férteis e ricas para a elaboração do texto oral, pois os alunos conversam entre si, discutem qual a melhor forma de dividir e realizar a produção do texto, que ideias vão desenvolver, etc. Essas ações constam nos PCNs, que afirmam ser de grande importância para o ensino da oralidade, o trabalho em grupo, pois nele os alunos podem expressar-se e aperfeiçoar suas capacidades de comunicação no contexto da sala de aula e também fora dela.

A professora alega que os alunos conversam demais quando têm trabalho para fazer e isso os deixa atrasados e atrapalha o rendimento da atividade. Comenta que não pode deixá-los muito tempo sem atividade, pois, isso só gera muita conversa. Percebe-se que a professora, em alguns momentos, não quer que os alunos fiquem mudos do começo ao fim da aula, porém quer que eles percebam que não podem extrapolar no limite da conversa e que quando estão trabalhando é necessário o silêncio para que aprendam o que estão estudando. Com tal procedimento, nota-se que a professora não inclui a língua oral como objeto de ensino, apenas permite-a em sala de aula como o veículo para a realização de outra atividade.

3º dia: 08/06/2010 (Terça-feira)

Neste dia, cheguei antes do recreio na sala, porém, a aula já havia começado. A professora havia passado na lousa o cabeçalho e a rotina do dia, que consistia em: 1) Leitura: A raposa e o jabuti; 2) Correção da tarefa; 3) Livro de Português; 4) Matemática; 5) Ditado de números e 6) Projeto Musicando. Ela já havia realizado a leitura do dia e as crianças estavam conversando entre si sobre assuntos variados – acontecimentos do fim de semana (ouvi dois alunos conversando a respeito de um filme que estava em cartaz no cinema, um desenho animado que havia sido lançado e, um dos dois, havia assistido); programas de televisão (várias meninas comentavam sobre novelas, não pude ouvir ao certo sobre quais eram). A professora, neste momento, passava algumas contas na lousa, as que ela tinha mandado de tarefa na aula anterior e, ao terminar, pediu silêncio e perguntou quem tinha sido o último aluno a ir à lousa na última correção coletiva para resolver as contas. Após verificarem quem

tinha sido o último aluno, a correção continuou na sequência das fileiras. Quando os alunos estavam resolvendo as contas, o resto da turma conversava muito. A professora perguntou: “*Ô classe, que isso? Vocês acham que com essa barulheira toda, os colegas que estão na lousa conseguem resolver essas contas?*”. Com a advertência da professora, o barulho diminuiu e continuou desse modo até o término da correção. Durante a correção de cada conta, a professora perguntava: “*Gente, e essa aqui? Tá certa?*”. Alguns alunos diziam que sim ou não; outros corrigiam suas contas no caderno e, outros ainda, só ficavam olhando e não diziam nada.

A professora deu um tempo para os alunos corrigirem e, disse-lhes que estavam atrasados e que deveriam terminar logo a correção. E, aos que já tinham acabado a atividade, determinou-lhes para pegar o livro de português, abri-lo na página 47 e ler baixinho a poesia. Conforme iam acabando de ler, alguns alunos comentavam em voz alta: “*Acabei prô!*”. E assim foi até todos terminarem a leitura silenciosa. As estrofes da poesia eram marcadas por cores diferentes – azul e vermelho. Desta forma, a professora propôs que realizassem a leitura coletiva dividindo a poesia pelas cores: os meninos liam onde estava escrito em azul e as meninas liam as partes em vermelho. Começaram a leitura. Durante a leitura, uma aluna chamava insistentemente a professora, fato que esta pediu para as meninas pararem de ler a estrofe da poesia por um momento e disse: “*Faaaala Juliana, o que foi?*”. A aluna respondeu: “*Ô prô, por que a gente não faz uma competição dos meninos e das meninas?*”. A professora, incrédula, comenta: “*Juliana, você parou a leitura pra dizer que devíamos competir? Não é melhor todos lerem certinho, sem pressa, pra ficar bonito?*”. E continuou a leitura. Depois da leitura, a professora leu as questões de interpretação de texto referentes à poesia e as explicou. Pediu que respondessem em silêncio as questões e, quando terminassem, era para deixar o livro em sua mesa que ela iria corrigir.

A professora, ao ver que a hora do recreio se aproximava, combinou com a classe que mudaria a rotina e daria o ditado de números antes das outras atividades de Matemática. Assim, entregou as folhinhas do ditado e logo se ouviram comentários do tipo: “*Ah eu tirei 10, não errei nenhum ontem*”; “*Eu tirei 8, mas tá bom...*”. Quando a conversa foi aumentando e a maioria dos alunos já estava fora de seu lugar, vendo os acertos e erros dos colegas a professora fez “*Shhhhh pessoal, tô ditando. Primeiro número é 176*”. E todos correram para seus lugares e fizeram silêncio para acompanhar o ditado. Não houve nenhum comentário durante o ditado. Por fim, tocou o sinal do recreio.

Notas sobre a aula observada

De modo análogo aos fatos relatados nos dois dias anteriores, pode-se verificar que, quando algum aluno comenta algo sobre a atividade que está sendo desenvolvida, estando este comentário ligado ou não a esta, a professora enraivece-se, sobretudo quando a participação do aluno a faz parar a atividade para dar atenção ao seu comentário. Quando o comentário não afeta diretamente a aula, a professora ignora-o. Deste modo, percebe-se que a fala espontânea da criança, qualquer que seja sua natureza, ligada ou não às situações de ensino, não são consideradas pela professora.

Percebe-se também que a professora, no momento da leitura compartilhada, poderia ter explorado os recursos expressivos próprios da fala e não se utilizar da leitura mecânica. A leitura de poemas contribui para que o aluno desenvolva várias capacidades de uso da linguagem oral, como por exemplo: falar e ouvir, evidenciando a compreensão do conteúdo e o funcionamento do gênero poesia; usar a fala em situações formais; declamar poemas, imprimindo ao texto expressividade, ritmo e boa entonação e realizar a leitura dramatizada de textos literários, como propõem Dolz e Schneuwly (2004).

Apesar de a professora estimular os alunos a participarem da aula, questionando-os e fazendo-os pensar para responder às perguntas, essa atividade oral é estreitamente articulada à leitura ou à produção textual, ou a ditado, ou ainda à realização de exercícios de Matemática. A todo tempo ela quer eliminar qualquer tipo de conversa, ao mesmo tempo em que quer que os alunos se expressem.

4º dia: 09/06/2010 (Quarta-feira)

Cheguei no início da aula. Acompanhei a rotina da entrada: a professora e os alunos fizeram uma oração e cantaram a música *Wavin' flag*, tema da Copa do Mundo. Na hora da leitura, os alunos pediam para a professora ler uma história que já conheciam e, segundo a professora, eles já vinham pedindo há alguns dias, mas ela não encontrava o livro. Nesse dia, ela o trouxe e disse aos alunos que iria ler, então, a história “A bolsa, a bolsinha e a bolsosa”. Os alunos prestaram atenção na história, em silêncio, pois gostavam dela e, riram de algumas partes engraçadas. O tema da história era a obediência de um menino perante as ordens dos pais. Ao final da leitura, um aluno disse: “*Mas o menino obedeceu as coisas que falaram pra ele e perdeu o trem, então, às vezes, pode desobedecer o pai e a mãe...*”. Alguns outros alunos concordaram e a professora disse: “*Mas não é bem assim Gian, os pais sempre sabem e querem o melhor pra vocês, então tem que obedecer sempre...*”. Nesse momento, uma aluna interrompeu: “*É Gian porque eles são grandes já e já sabem das coisas que acontecem, a*

gente tem que prestar atenção neles.” Todos na classe concordaram e, alguns diziam: “*Eu obedeço meu pai...*”; “*Eu também...*” enfim, a professora disse que iniciaria a aula e começou a passar o cabeçalho e a rotina na lousa.

Enquanto copiavam o que a professora passava, ouviam-se alguns comentários, sobre assuntos aleatórios, que os alunos faziam em voz alta, para classe toda, por exemplo: “*Alguém já tomou a vacina da gripe suína?*”. Alguns alunos respondiam que sim, outros que ainda não...; uma aluna falou: “*Ah, eu tirei sangue ontem...*” e outra perguntou: “*Nossa, eu acho que nunca tirei sangue. Doeu?*” e continuaram o assunto somente entre elas, já que sentavam em carterias próximas. Surgiam mais perguntas aleatórias: “*Quem é o ajudante hoje?*”, “*Quem fez a tarefa?*”.

Quando a professora acabou de passar as informações na lousa, chamou os ajudantes do dia, perguntando para a classe quem seriam e, em seguida, pediu para que eles entregassem os livros do Ler e Escrever; iriam ler o texto sobre a baleia jubarte. Nesse ínterim, o celular de uma aluna tocou e isso foi motivo para muita conversa. A professora pediu para que a aluna desligasse o celular e a menina explicou: “*É que minha mãe esqueceu de tirar o celular da minha mochila prô*”. A professora assentiu e disse que não era para ninguém trazer celular, pois isso não era coisa de criança. Mesmo assim, a conversa sobre celular continuou e um aluno disse: “*Uma vez, meu irmão levou o celular dele na escola e tocou e a professora atendeu e falou que não era pra ligar pra ele que ele estava na escola*”. Alguns alunos riram. Outra aluna falou: “*Eu já trouxe meu celular na escola, é aquele que tira foto*”. Nesse momento, a professora, meio sem paciência, pediu para pararem de falar e começarem a ler o texto da baleia no livro. A sala ficou em silêncio.

Após a leitura, a professora começou a questionar os alunos: “*Pessoal, vamos lá, qual é o primeiro parágrafo? Onde ele começa? Quantos parágrafos esse texto tem no total? Como eu sei quando termina o parágrafo?*” Todos respondiam juntos e, quando não dava para entender o que diziam, pois respondiam de forma diferente, os alunos levantavam a mão e a professora chamava pelo nome para que respondesse. Fizeram a leitura coletiva do texto e retiraram os pontos principais. A professora ia perguntando: “*O que tem de importante no 1º parágrafo?*” e disse que não adiantava ficar falando sem levantar a mão, pois ela só iria chamar quem pedisse a vez para responder. E fizeram isso com todos os parágrafos do texto. No último parágrafo, que falava sobre a alimentação das baleias, apareceu o termo “krill (pequeno camarão)” e uma aluna perguntou: “*Professora, por que tem esse sinal no pequeno camarão?*” A professora, sem responder, pergunta à classe se alguém sabe para que servem os parênteses. Um aluno disse que era só para separar alguma palavra dentro da frase; outro

disse que era para dizer alguma coisa que ainda não sabiam. Então, a professora explicou que *“quando algo está entre parênteses, é para dar alguma explicação de algo que já foi falado antes. No caso do krill, era pra dizer que ele é um tipo de pequeno camarão.”*

Um aluno comentou: *“Prô, no filme do Nemo aparece a baleia jubarte e o krill, não é? Não é aqueles bichinhos que ela come, o krill?”*. A professora falou que não sabia ao certo se era a baleia jubarte que aparecia ou se era outro tipo de baleia e que eram os krills mesmo que aparecem no filme. Em seguida, um outro aluno pergunta: *“Professora, o que é dócil?”* e essa pergunta a professora responde sem fazer outra: *“Significa João que ela não é brava, que a baleia não é um animal feroz.”*

Na hora em que estavam falando sobre as nadadeiras da baleia, vários alunos começaram a falar sobre braços, que a nadadeira era o braço da baleia, que a baleia pulava e quem estava em algum barco conseguia ver a baleia e a água que ela espirrava e mais algumas coisas que já fugiam ao tema da baleia. Em seguida, a professora disse: *“Vamos falar sério e voltar pro assunto? Vocês ficam aí falando e começam a viajar né?!”. Então, ao silêncio dos alunos, a professora começou explicar a próxima atividade: “Agora que nós já acabamos de ler o texto e vimos as informações principais sobre a baleia jubarte, vocês vão fazer, no caderno, uma Ficha do Bicho, podem olhar aí no modelo que tem no livro do Ler e Escrever”* (enquanto isto ela ia colocando na lousa os tópicos da ficha, como estava no livro). Em seguida, começou a ler cada parágrafo do texto novamente e perguntava em qual tópico da ficha se encaixava cada informação do texto. O sinal para o recreio tocou e a atividade foi concluída depois.

Notas sobre a aula observada

Pode-se verificar que, em alguns momentos, a professora é interrompida por alguns alunos para comentários que não estão relacionados diretamente com a atividade. A professora tenta explicar que não é o melhor a se fazer no momento, isso prova que a professora não considera a conversa espontânea ligada ou não ao conteúdo, como por exemplo, no momento em que ela pede aos alunos que voltem ao assunto, alegando que, se não fosse assim, eles começam a viajar. Além disso, nota-se que a professora não concebe a conversa informal como ponto de partida para o desenvolvimento da oralidade, que poderia acontecer durante a leitura compartilhada ou até mesmo após a leitura realizada por ela no início da aula. Para a professora, esses momentos não se configuram como “aula”. Ficou evidente no relato desse dia que a professora só considera que a aula realmente só começa

quando atividades de escrita acontecem em sala de aula, como passar o cabeçalho e a rotina na lousa.

Os tipos de questionamentos, abertos para toda a classe, sempre geravam várias respostas e outros comentários em seguida, às vezes, relacionados ao tema da conversa informal e, às vezes, levavam o tema para outros rumos, gerando também conversas em pequenos grupos ou entre apenas dois alunos. Quando o tom da conversa aumentava demais, a professora exigia silêncio. Do contrário, ela deixava-os conversarem, mas sempre avisando: *“Pessoal, já acabaram de copiar? Vou apagar a lousa daqui a pouco hein..”* ou *“Vocês não têm serviço pra fazer, não?”*. Quando a professora percebia que os comentários geravam curiosidade geral da sala e todos falavam ou questionavam entre si, ela participava da conversa, respondendo ou explicando alguma coisa. Isso é um ponto favorável, pois mostra que a professora valoriza, mesmo que de maneira informal, as relações interpessoais e, às vezes, contribui para a construção do pensamento e o surgimento de situações onde os alunos podem comunicar-se oralmente.

5º dia: 14/06/2010 (Segunda-feira)

Cheguei no início da aula. Todos estavam alvoroçados, devido a Festa Junina da escola, que havia acontecido no sábado anterior, dia 12 de junho e, comentavam entre si, como tinham sido as danças das outras turmas, o que ganharam na barraca da pescaria etc. A professora parabenizou o aluno Paulo, que ganhou o título de “Mister Amendoim” (título para o menino que vende mais votos até o dia da festa) e explicou que ele foi quem mais vendeu os votos da escola toda. Parabenizou também a aluna Juliana, que ficou em 2º lugar entre as meninas que concorriam ao título de “Miss Caipirinha”. Os alunos também deram parabéns aos dois. Alguns diziam: *“Ohhh o Paulo é isso aí!”*; as amigas da Juliana falavam: *“Ah, quase você ganha hein?!”* Depois dos comentários, a professora começou a fazer a oração e todos a acompanharam.

A leitura do dia, feita pela professora, foi o texto informativo sobre o Tubarão Azul, do livro do *Ler e Escrever*. A professora trouxe algumas fotos do tubarão e mostrou para os alunos. Eles ficaram interessados nas aberturas que os tubarões têm do lado da cabeça e sobre as curiosidades que o texto trazia sobre o animal. Um aluno comentou: *“Outro dia prô, eu vi um filme na televisão, que o tubarão comia as pessoas e atacava os barcos. Era de verdade né?!”*. Outros alunos concordaram e disseram que também já tinham visto esse filme e que o tubarão atacava as pessoas. A professora então, explicou que os tubarões não comem as pessoas, a não ser que elas invadam seu território, assim como todos os outros animais que se

sentem ameaçados. Todos assentiram. Em seguida, a professora chamou os ajudantes do dia e pediu-lhes que entregassem os livros do *Ler e Escrever* aos amigos.

Fizeram, de forma coletiva, a leitura do mesmo texto e a professora utilizou-se da metodologia da última aula: ia perguntando quantos parágrafos tinham o texto; quais as informações eram importantes para que fizessem a Ficha do Bicho. A dinâmica da aula também funcionou do mesmo modo da anterior: a professora passava a palavra apenas aos alunos que levantassem a mão e pedissem a vez de resposta. Após a leitura, a professora separou as duplas, pois iriam escrever a ficha do tubarão para entregar para ela. Separou as duplas pela ordem na lista de chamada.

Um aluno perguntou: *“Professora, pra que servem esses ‘risquinhos’ na palavra oportunista?”*. A professora respondeu: *“Ah João, as aspas, que você chamou de risquinhos, servem pra destacar uma palavra ou quando tem alguma palavra estranha, que não é em português, entendeu?”*. O aluno assentiu que entendeu o significado do sinal e continuou a execução da atividade sem dizer mais nada e sem ninguém mais questionar a respeito do que ele perguntou; a conversa sobre as aspas não teve continuidade.

Os alunos, enfim, sentaram-se com seus respectivos parceiros de dupla e começaram a reler o texto para obter dados para preencherem a ficha. Conversavam entre si e também com outras duplas próximas, porém, os assuntos eram variados: quando os dois membros da dupla conversavam entre si, o assunto era a respeito do tubarão; quando as duplas conversavam, nem sempre a conversa era sobre o trabalho ou a respeito do animal. Tiveram que interromper o trabalho, pois era hora da aula de Artes (que eu não fiquei para observar por ser outra professora). Iam continuar a escrita da ficha do bicho após o recreio.

Notas sobre a aula observada

Percebe-se que a professora faz uso de acontecimentos relevantes para os alunos e utiliza-os para conversar e dar-lhes oportunidades de falarem. Isso estreita as relações interpessoais entre eles. Através de conversas informais é possível que a professora observe melhor os comportamentos dos alunos e analise seus avanços ou retrocessos no processo de ensino-aprendizagem. É relevante, mais uma vez, o trabalho em duplas, que estabelece a construção do texto oral. Além disso é uma atividade provocadora de diálogo, onde acontece o jogo discursivo e a oralidade ganha vez e relevância. Nessa parceria, um aluno ajuda o outro na hora de se realizar o trabalho.

Fica evidente o trabalho em se manter as regras do diálogo, quando a professora só da vez aos alunos que respeitam o combinado de levantar a mão para falar.

É necessário, porém, que a professora não trabalhe só com os gêneros orais primários (exemplo, as conversas informais), como aponta Bakhtin, mas que ofereça aos alunos instrumentos e possibilidades de trabalho com os gêneros secundários, mais elaborados e complexos, para que possam participar de eventos sociais que envolvam a comunicação fora do contexto escolar.

6º dia: 16/06/2010 (Quarta-feira)

A aula começou com a oração e depois, os alunos cantaram a música *Wavin' flag*, tema da Copa. Conversaram, antes da leitura diária, a respeito de algumas fotos, que um aluno trouxe, da baleia jubarte. A professora ia passando, de carteira em carteira, para que os alunos pudessem ver melhor as imagens. O tema “Copa do Mundo” misturou-se ao da baleia jubarte, com alguns alunos falando sobre as fotos e outros, mais precisamente três meninos, falando sobre alguns jogos que haviam acontecido, que o Brasil iria ganhar etc...

A professora aproveitou os comentários sobre a Copa e disse que a leitura do dia seria exatamente sobre futebol. Os meninos ficaram empolgados com a notícia; algumas meninas também. Assim, a professora chamou os ajudantes do dia, que a classe ajudou a recordar quem eram, para entregar um gibi da *Turma da Mônica* para os colegas. O gibi era uma edição especial sobre futebol e a história que iriam ler aborda sobre a origem do esporte. A professora fez a leitura e os alunos acompanharam-na no gibi. Surgiram alguns comentários durante a leitura, mas nenhum que fez a professora parar de ler, a não ser quando surgia alguma palavra que não entendessem ou algum nome difícil, os quais a professora explicava. A história era muito longa, então, a professora decidiu parar na metade e continuar no dia seguinte.

Os ajudantes recolheram os gibis e a professora começou a passar o cabeçalho e a rotina na lousa, enquanto isso, os alunos conversavam descontraidamente. Alguns, ao verem na lousa, que iriam continuar a ficha do bicho que não terminaram na aula passada, em duplas, comentaram alto: “*Ah meu parceiro veio...*”; “*Nossa, que bom que minha dupla não faltou*”. A professora pediu que se sentassem em duplas novamente. Eles iriam fazer um cartaz em forma de ficha do bicho, onde a professora seria a escriba e os alunos (cada dupla era chamada pela professora para responder a um tópico da ficha) ditariam as informações para ela. A professora pediu para que fossem corrigindo, na ficha deles, se algo estivesse errado. Durante a atividade, algumas duplas conversavam a respeito de outros assuntos e, às vezes, atrapalhavam a dupla que estava informando a professora sobre o item a ser posto no cartaz. Assim, a professora pedia silêncio, dizendo que a dupla que estivesse conversando, na

hora da atividade, não iria ser chamada para ajudar na produção do cartaz. Então, ficaram quietos por algum tempo, mas sempre a “conversinha” voltava. Terminaram essa atividade e a aula prosseguiu com o conteúdo de Matemática, mais especificamente tabuada, lembrando alguns conceitos que já haviam visto no ano anterior. Até a hora do recreio, a professora passou vários exemplos para explicar o processo da tabuada.

Notas sobre a aula observada

É notável que os alunos conversam bastante durante a aula. Às vezes, a professora aproveita os comentários feitos por eles, mas não inicia uma explicação, com afinho, sobre o que foi dito. Vê-se novamente, a realização do trabalho em dupla, mas este tinha como objetivo, segundo a professora, de servir de oportunidade para que os alunos conversassem e trocassem ideias com o colega para que juntos lembrassem de aspectos que, sozinhos, poderiam não conseguir. Embora a atividade propicie o desenvolvimento da oralidade, parecia que essa função passava despercebida pela professora, que nunca mencionava a importância de os alunos elaborarem a sua própria fala, inclusive planejá-la em situações mais formais de comunicação, como a situação escolar, por exemplo.

No entanto, a professora utiliza-se de ameaça para que os alunos parem de conversar alto durante a execução da atividade de produção de texto em dupla, dizendo que não participará da construção do cartaz quem estiver conversando.

7º dia: 17/06/2010 (Quinta-feira)

Os alunos entraram, normalmente, na sala de aula; fizeram a oração e cantaram a música *Wavin' flag*, tema da Copa. Todos estavam vestidos com roupas de festa junina, pois, conforme combinado anteriormente com a direção da escola, todas as turmas iriam dançar novamente, na quadra, para que professores e funcionários pudessem ver (no dia da festa, os professores e funcionários trabalharam e não puderam assistir a todas as apresentações). Após os rituais de entrada, eles conversaram sobre a festa junina, sobre as apresentações de quais turmas eles assistiram no dia etc.

A professora pediu silêncio para começar a leitura diária, que seria a apresentação de três vídeos: dois sobre baleia e um sobre pinguim. Os alunos sentaram no chão, em frente ao *laptop* da professora, que explicou que o som do computador era baixo e que, se não fizessem silêncio, não conseguiriam ouvir nem entender os vídeos. Era inevitável, conforme passava o vídeo, que as crianças não comentassem nada; elas se referiam a aspectos que já haviam estudado no Projeto dos animais marinhos e feito produções de textos a respeito. Quando os

comentários de algum aluno atrapalhavam o entendimento do vídeo, os próprios alunos pediam para que fizesse silêncio. E assim procedeu-se até o fim da apresentação. Os alunos tiveram algumas dúvidas e a professora respondeu o que lhe perguntaram. Ela também fez alguns comentários durante a apresentação. Eis a transcrição dos diálogos:

(Durante a exibição do vídeo sobre a baleia jubarte):

Gian (falando baixo): *Uia lá o tamanho da boca, prô!*

(Alguns alunos ao mesmo tempo): *Nossaaaaa...olha o tamanho.*

Renata (fala alto): *Óia o tamanho da boca prô!*

Lucas: *Shhhhhh, num dá pra entende* (referindo-se ao narrador do vídeo que começava a falar).

(Mais dois alunos fizeram *shhhhhh*. Permaneceram em silêncio até o fim do vídeo.)

Gian: *Nossa prô, é perigosa, hein?!*

João: *Nossa, pesa 30 ou 40 toneladas?*

P: *Que que ele falou?*

João: *Que elas pesa 40 toneladas.*

P: *É. Essa daqui que ele tava mostrando pesava 40 toneladas.*

Gustavo: *Prô elas andam de bando?*

P: *Pois é. Ali elas se juntaram pra comer. Elas não costumam viver igual o golfinho assim, em bandos assim não. Mas elas se juntam pra pode organiza...*

Gustavo: *Pra pegá a presa.*

P: *...pra pode cercar aquele cardume de peixe. Fala Thais, que que foi? Que que vocês tão mandando um fica quieto ai, hein Diogo?*

Thais: *Nada prô, nós tá falano da baleia.*

P: *Hummm...vamo vê o outro vídeo agora, deixa eu abri aqui. Esse é um que alguém que tava num barco filmou uma baleia que apareceu perto...*

Laura: *Mas a baleia não pega o barco?*

P: *Não.*

Murilo: *Mas é tubarão.*

P: *Não, é uma baleia.*

Renata: *Dá pra vê a nadadeira, olha...*

Gian: *Mas por que tá tremendo assim?*

P: *Porque eles tão no barco né, que tá mexendo por causa das ondas.*

Diogo: *É quase perto da praia parece...*

P: *Olha lá a moça falando que tá com medo. A baleia tá quase chegando perto do barco.*

Gian (falando alto e rindo): *A baleia vai pula dentro do barco.*

P: *Ai Gian, que graça não? Há há há...*

Thais: *Ele é idiota.*

P: *Shhhhhh...presta atenção lá.*

Gustavo: *Olha, são duas!*

P: *É. Olha ali no cartaz tem uma foto, que geralmente o filhote anda um bom tempo junto com a mãe. Igual nós falamos antes, elas só se juntam pra cerca a comida.*

Gustavo: *Professora ela é preta e branca?*

P: *Então, agora a gente tá conseguindo ver né? Que ela é escura mesmo, igual tá ali na foto.*

Juliana: *Prô você já viu esse vídeo?*

P: *Não num vi. É a primeira vez que tô vendo.*

Thais: *O prô, mas a baleia comeu pai dela?*

P: *Quem falo isso?*

Thais: *É que a moça que filme falou “meu pai”...*

P: Gente, baleia come gente?

Todos: *Nãããão.*

P: *Tem mais um vídeo aqui, mas esse é de pinguim.*

Paulo: *Ai prô, passa, passa, eu amo pinguim.*

Gian: *Cê nunca viu um pinguim.*

Paulo: *Claro que vi...você nem sabe...*

P: Olha lá, é o pinguim imperador esse, não é?!

João: *É filme isso prô?*

P: Não. É um documentário. É tipo uma reportagem.

Jõao: *Mas é verdade isso ai?*

P: *Aham.*

Gustavo: *Alá ele botando ovo.*

Gian: *Ele senta encima pra dextra o ovo quente assim.*

Talita, Laura, Renata, Gustavo: *Ohhhhhhhhhhhh...*(aparece o pinguim saindo do ovo)

Thais: *Ahhhh olha o pintinho!*

Gian: *Que pintinho...é pinguim ooooo.*

Felipe: *Olha, parece passarinho.*

P: Escuta lá, eles ficam 4 meses sem come, já penso?

João: *Ah meu cachorro fico 3.*

P: Lá é assim, a fêmea vai buscá comida e o macho fica cuidando do filhote.

Alá, as fêmeas chegando oh...mas como é? Elas vêm com o estômago cheio e aí vomitam pra eles comerem? Alá, escuta que ele vai explicar.

(Passa uma parte do vídeo e não explica isso.)

P: Olha ali, tem um filhote sem mamãe. Todo mundo quer cuidar dele alá.

João: *Nossa, mas vão matar ele.*

P: É, todo mundo briga pra cuidar dele. Tem filhote que tá sem mãe por que ela num voltou do mar, algum bicho comeu pro meio do caminho...

Murilo: *Prô, pinguim tem dente?*

P: Olha, *cê* sabe que eu nunca pus a mão na boca dum pinguim pra saber...mas ele é uma ave...pinguim é uma ave.

Bruno: *Olha lá, eles tão congelados.*

Algumas meninas: *Ahhh tadinhos.*

Thais: *Mas ele gosta de frio.*

P: É, eles gostam, eles precisam do frio pra viver. Mas lá é tão frio que pode matar eles. Por isso que eles têm que ficá juntinhos. Alá, chegou o verão. O verão lá é cheio de neve. A diferença do inverno e do verão lá é o seguinte: no verão aparece o sol e no inverno não aparece.

Laura: O *prô*, *que que* eles comem?

P: *Peixe*.

Felipe: *Mas eles não comem sardinha?*

P: Mas sardinha é um peixe, agora, se lá vai ter ou não sardinha, isso eu não sei. Olha lá, agora apareceu um urso polar.

Gian: *Ele come pinguim?*

P: Não sei. Eu sei que eles comem focas. (Os alunos começam a conversar entre si e a professora chama atenção): Gente presta atenção. Eu que tô aqui do lado do computador não tô ouvindo. O urso polar é um dos animais que está em extinção, porque o urso polar não vive em lugar quente.

Gian: *Ele sabe nadar prô?*

P: Em pequenos lugares com água assim ele sabe. Mas se acaba com todo o gelo, igual tá começando acontecer, que o gelo tá derretendo, ele não vai sobreviver.

(Acaba o vídeo. Aparecem os créditos com a imagem da Terra ao fundo e as crianças comentam.)

João: Professora sabia que o Sol é uma bola de basquete e a Terra é uma bolinha de gude perto do Sol?

P: É. Se a gente for pensar o Sol é bem maior que a Terra mesmo.

Gian: O Sol é maior que a Terra?

P: Aham. Só que ele tá tão longe, mas tão longe, mas tão longe que a gente vê ele pequenininho. Bom pessoal é isso, vamo volta agora as carteiras pro lugar que nós temos trabalho pra fazê.

Os alunos voltaram aos seus lugares e a professora disse que eu iria falar com eles a respeito de um questionário (Apêndice B), que fazia parte deste trabalho de pesquisa (no primeiro dia em que cheguei na classe, os alunos, por já me conhecerem, correram me abraçar e perguntaram o porquê de eu estar lá novamente. Então, a professora explicou que eu não ajudaria em nada desta vez, como foi no ano anterior, mas que iria observar a sala porque estava fazendo um trabalho para poder me formar na faculdade). Expliquei para eles que o questionário que eu estava entregando era para ser levado para casa, onde os pais, ou quem cuidava deles, iriam respondê-lo, mas, assim que tiveram contato com o instrumento, todos já começavam a pôr o nome, a responder as informações sobre a idade. Então, pedi-lhes que o guardassem para levarem para casa.

Após a minha fala, a professora voltou a falar sobre os animais marinhos e explicou a atividade seguinte: cada aluno iria fazer uma produção de texto individual sobre o tubarão-azul, de acordo com as informações contidas na ficha do bicho. Durante esta produção, os alunos não fizeram muitas perguntas à professora, porém, eu os via indo até as carteiras dos colegas, às vezes, para falar sobre o texto e, às vezes, não. A professora não reclamou, apenas chamou a atenção de quem conversava muito alto. Ela sentou-se ao fundo da sala e começou a chamar os alunos por fileiras para corrigir os textos. Durante a correção, os alunos conversavam mais na fila, enquanto esperavam a professora corrigir o texto do colega, do que quando estavam em suas carteiras. Os demais alunos também conversavam sobre assuntos diversos: alguns relacionados ao texto e aos animais marinhos; outros, não. A professora, nesse momento, alerta aos alunos sobre os erros do texto e os questiona sobre formas de melhorar o que foi escrito. Tentei transcrever alguns diálogos ocorridos durante este momento, porém não consegui, pois como estavam no fundo da sala, o som não ficou bom e todos falavam ao mesmo tempo, ficou complicado de entender.

Notas sobre a aula observada

Percebe-se, pela descrição da aula acima, que a professora utiliza-se de outros meios para realizar a leitura diária com os alunos. Nesse dia, usou vídeos, que representam outra

forma de expressão oral. Os alunos contribuíram para manter o silêncio durante a apresentação. A professora respondeu a todas as dúvidas durante a apresentação do vídeo. Eu participei da aula, explicando sobre o questionário socioeconômico que entreguei a eles, que me ouviram com atenção.

Percebe-se que, hoje, a professora deu mais liberdade aos alunos para que discutissem entre si, sobre a produção do texto e, quando conversavam a respeito de outros assuntos, não chamou tanto a atenção. Indiretamente, a professora permitiu situações concretas de interação entre os sujeitos, principal função da linguagem. Geraldi afirma que a linguagem necessita de reflexão e não só a decodificação de símbolos e, esses momentos de conversa entre os alunos possibilitam essa reflexão.

8º dia: 18/06/2010 (Sexta-feira)

Após o ritual de entrada, durante o qual a maioria dos alunos me devolveu o questionário socioeconômico, que haviam levado para os responsáveis responderem, a professora iniciou a aula, entregando os gibis da *Turma da Mônica* para continuarem a leitura sobre a história do futebol, iniciada na aula do dia 16. Depois disso, ela leu e explicou um texto, trazido por um aluno, sobre o tubarão-azul e eu também falei algumas coisas sobre uns vídeos que tinha assistido na internet. O diálogo está transcrito a seguir:

P: O Diogo trouxe um pequeno texto que ele o irmão dele copiaram da internet sobre o tubarão azul, né?! Então eu vô lê pra vocês o que que ele acho. Que é um pouquinho diferente das informações que a gente achou no nosso texto do Ler e Escrever. “Tubarão azul ou tintureira é um tubarão que se pode encontrar nas zonas profundas dos oceanos, até 450 metros de profundidade, em água temperada e tropical. Têm o hábito de formar pequenos grupos para migração.

Felipe: Prô, que que é migração?

P: Migração é quando ele vai mudar de um lugar pro outro, aí quando ele quer fazer isso ele vai em grupo, não vai sozinho...Éééé...suas presas mais frequentes são peixes, lulas e cações. Caranguejos...

Gustavo: Que é cações professora?

P: Cações...eu conheço cação como filhote de tubarão. Ou é um outro tipo de peixe? (dirigindo a pergunta a mim, que não soube responder). Pequenos cações, bom que eu saiba, cação é um tipo de tubarão, menor...por isso que ele come, por que é menorzinho. Continuando...como é um tubarão oceânico, tem caráter oportunista, o que o coloca quase perto da gália branca oceânica, em termos de perigo para náufragos e mergulhadores. Eles comem detritos jogados na água. Ah tá, então eles ficam perto dos barcos, por que às vezes os barcos limpam peixes e jogam os restinhos no mar, então o tubarão vem e comem.

Gian: Foi isso que eu falei prô, tem um tubarão assim oh, aí tinha um barco e o cara tava jogando coisa pra ele comer.

P: Cê viu lá na internet isso?

Gian: É.

Pesquisadora: *Eu vi um vídeo, que eles fazem uma mistura de um monte de resto de peixe, que vira um líquido assim, daí do barco eles jogam na água, por que o tubarão é bom farejador, sabe? Aí, ele sente o cheiro, vai até o barco...por que assim, esse barco que eu vi no vídeo, era dum pesquisador que ele coloca a identificação nos tubarões. Então por isso eles jogam esse líquido, pra atrair o tubarão e colocá a plaquinha de identificação.*

P: *Então eles não pegam o tubarão, colocam dentro do barco nada?*

Pesquisadora: *Os pequenos eles fazem isso, agora, os maiores eles fazem igual eu falei. Tinha um de Portugal, que eles tavam estudando, por que é muita caça do tubarão, né? Então eles tavam estudando pra saber onde o tubarão vai, daí eles pegam os pequenos, colocam no barco e põem na pele dele como se fosse um chip pra pode rastrear depois.*

P: *Como é que escreve a palavra que cê colocô lá Carla, pra aparecer...a Carla acho um monte de vídeo..como é Carla?*

Pesquisadora: *Tem que por em inglês: blue shark.*

P: *Pessoal oh, como eu tinha falado, cê coloca tubarão azul no Youtube mas não aparece vídeo do tubarão mesmo, aparece ensinando fazer dobradura de papel e outras coisas, então quem quiser, quem tiver internet em casa, digita lá, blue shark. Tem que escrevê desse jeito lá...*

Paulo: *Ô professora, eu coloquei lá...*

(Os outros alunos começaram a conversar alto.)

P: *Genteeee, o Paulo tá falando...*

Paulo: *Eu fui procurá umas fotos e eu escrevi tubarão azul e apareceu.*

P: *Foto aparece mesmo, mas no youtube, que tem vídeo, não. Blue shakr quer dizer tubarão azul em inglês, se colocar assim aparece.*

Thais: *Blue shark, eu já copieei prô, pode apagá.*

P: *Fala João.*

João: *Eu coloquei tubarão azul no Google...*

P: *Ah no Google cê vai achá foto, mas cê não vai achá vídeo.*

Diogo: *Mas na internet prô?*

P: *No Youtube. Tá? Então anota ai na capa do seu caderno ou numa folhinha e escreve desse jeito lá que vai aparece isso ai que a Carla falou pra gente. Fala Gustavo.*

Gustavo: *Lá no Youtube, eu coloquei sobre a orca e apareceu um filme bem antigo dela, de quando eu era criança.*

P: *Ah legal, de quando cê era criança? (e riu...) Então vamo continuá a aula. Toma Diogo seu texto, muito obrigada, vamo lá então.*

Após a conversa informal sobre o tubarão, a professora escolheu um texto feito na aula anterior, o reescreveu na lousa e explicou aos alunos que iriam fazer uma revisão de texto, por meio da qual iriam ajudá-la a melhorá-lo. Todos participaram da atividade. A professora lia um trecho do texto, parava e, em seguida, perguntava se alguém havia notado alguma coisa que pudesse ser melhorada. Ela dava a vez de falar a quem estivesse com a mão levantada. Surgiam várias sugestões de modificações do texto. Alguns alunos concordavam com a sugestão dada, outros não e, quando isso acontecia, a professora questionava qual outra forma de melhorar o trecho. Isso aconteceu durante toda a revisão. A professora sempre perguntava: “O que está errado aqui?”; “Comos vocês acham que poderia ser?”; “E se a gente colocar um ponto final aqui, o que vocês acham?”. Foi uma atividade demorada, porém, não surgiram

muitos episódios de conversa que não fosse sobre o tema; os alunos estavam interessados. Ao final, todos copiaram o texto revisado no caderno.

Conforme iam terminando de copiar o texto da lousa, a professora entregava uma atividade sobre a Copa: um enigma que formaria uma palavra referente ao tema (Canarinho – apelido pelo qual ficou conhecida a Seleção Brasileira de Futebol). Nesse momento, os alunos conversavam entre si sobre a atividade e sobre outros assuntos aleatórios, por exemplo, de quais cores pintariam os desenhos da atividade; por que o time era chamado de canarinho; quem tinha assistido aos jogos da Copa etc. Segue a transcrição do diálogo:

P: O João tá perguntando aqui pra mim por que chama Canarinho, alguém sabe por quê?

Paulo: É por causa das cores da bandeira, não é prô?

P: Por que da bandeira?

Paulo: Por que são as cores de um canário né!

P: Mais ou menos Paulo. A nossa seleção ficou conhecida como Canarinho por causa do uniforme amarelo que eles usavam, e usam ainda né?! Os canários não são amarelinhos? Então, o pessoal da imprensa deu esse apelido pro time do Brasil.

Gian: Ah que engraçado...

Renata: Se fosse verde então podia chama papagaio né prô?!

P: Ahhh...(rindo) não sei viu Renata, quem sabe!

Juliana: É melhor que é canarinho, papagaio é feio né.

Felipe: Que que é imprensa professora?

P: Imprensa, Felipe, é o pessoal que trabalha na TV, no rádio, no jornal. Aonde tem notícia assim é chamado de imprensa.

Felipe: Então é o repórter assim né?!

P: Isso. Os repórteres são da imprensa, passam as notícias pra gente. E, na época, eles assistiam ao jogos do Brasil e foi um jeito de brincarem com a seleção, dando o apelido de “Seleção Canarinho”.

Felipe: Entendi. E não pode mudar o apelido?

P: Ah...é igual com as pessoas, quando alguém dá um apelido pra gente, todo mundo conhece a gente por esse apelido não é assim!? Depois fica difícil de mudar, por que todo mundo chama a gente pelo apelido. Com a seleção é a mesma coisa, ela já ficou conhecida por todo mundo por esse apelido, acho que nunca vai mudar.

P: Vamo terminando aí de fazer quem ainda não acabou, quem já terminou vai pintando.

Marina: Pode pintar de qualquer cor prô?

P: Pode.

Paulo: Tem que pintar de amarelo né, num é canarinho?

P: Ah! O desenho do canarinho acho melhor pintar de amarelo mesmo, mas o resto pode ser das cores que vocês quiserem.

Depois desse ponto do diálogo, houve mais alguns comentários, achando legal a história do apelido. Logo em seguida, deu o sinal para o recreio.

Notas sobre a aula observada

Vê-se que a professora utiliza-se de métodos como a aula expositiva, debate entre ela e os alunos e perguntas e respostas, incentivando a classe a participar oralmente da aula. Ainda assim, os alunos só são estimulados a participarem de conversas informais sobre os temas propostos, ou seja, a professora só trabalha com os gêneros orais primários, não sistematizando a conversa para que esta se torne um gênero secundário.

Quanto ao tratamento dado pela professora aos episódios de oralidade, no caso, as conversas informais, ela deixa que os alunos conversem, porém, os adverte quanto ao volume da conversa, frisando que atrapalha quem ainda não acabou. Foi possível verificar que as crianças conversam com seus pares, e sempre há a interferência de terceiros, que acabam levando a conversa ao restante dos alunos. Também fazem comentários, em voz alta, direcionando-os à classe toda. Essa interação entre os alunos é de grande importância no processo educacional, porém, observa-se que é imprescindível a sistematização por parte da professora, para que os alunos adaptem essas situações à vida cotidiana.

9º dia: 21/06/2010 (Segunda-feira)

Os alunos entraram na sala de aula falando bastante, contando sobre acontecimentos do fim de semana. Um aluno disse: *“Eu fui viajar com o meu pai e a gente foi na cidade da Carla, que tem ponte, anda de barco e é bonita. Mas eu não vi a Carla lá”*. Alguns alunos disseram que conheciam a cidade e que também já tinham ido; outros me perguntavam onde eu morava. Então, a professora começou a oração do dia, interrompendo abruptamente a fala dos alunos e todos a acompanharam. Ela pegou o livro do Programa *Ler e Escrever* e começou a ler o texto informativo sobre o caranguejo. Os alunos comentaram bastante sobre o texto, como segue:

Gian: *Ah! Professora, eu já vi na televisão, que tinha uns homens enfiando a mão na lama e pegando o caranguejo...”*

Murilo (interrompendo): *É, eu vi isso também, e tinha um jeito certo pra pegá o caranguejo, senão ele belisca a mão do homem com a pata, que parece um gancho.*

P: *O lugar que vocês viram chama mangue, é um lugar do Brasil que vive um monte de caranguejo mesmo e, os homens lá, pegam pra vender, porque tem gente que come caranguejo. E as patas dele não são um gancho Murilo, elas parecem uma pinça, que abre e fecha assim...”*

(Ouvi alguns comentários)

Thais: *Ai que nojo! Comer caranguejo, eu não vou comer nunca*

Renata: *Nossa! Deve doer muito se o caranguejo pegá a nossa mão com a pinça dele né?*

Assim terminou a leitura.

A professora chamou os ajudantes do dia, que entregaram o livro aos demais alunos. Fizeram a leitura novamente e paravam em cada parágrafo, grifando as partes principais, após o questionamento da professora. Depois de grifarem as partes principais, a professora escreveu na lousa os itens da ficha do bicho, separou os alunos em duplas e eles fizeram a ficha para entregar à professora. Não houve tanta conversa durante a execução da atividade; é claro que comentários e assuntos variados eram inevitáveis, porém, os parceiros conversavam entre si e em tom baixo. A professora recolheu e disse que corrigiria em casa.

Depois dessa atividade, começou a aula de Matemática. A professora explicou que já tinham revisado as tabuadas até a do 5. Então, começariam a resolver contas de multiplicação. Passou uma conta na lousa (15×3) e perguntou se alguém sabia resolver ou se alguém lembrava de como resolvê-la, pois já haviam aprendido no ano anterior. Deixou os alunos pensarem, mas ninguém se manifestou. Então, começou a resolver a conta, utilizando desenhos para explicar e começou uma conversa com os alunos:

P: Nossa gente, será que não tem um jeito mais fácil e rápido de se resolver? Já pensou se a conta for 60 vezes algum número? Vai demorar muito...

(Depois de algum tempo)

João: Deveria multiplicar um número de cada vez: primeiro a unidade e depois a dezena, igual faz com as outras contas.

P: Vamos ver se isso que o João falou dá certo?

Montou a conta novamente e resolveu, pedindo auxílio a todos, na hora de multiplicar. Perguntou se todos haviam entendido, porém, a maioria dos alunos demorou a entender; então, ela explicou mais três vezes e passou algumas continhas de tarefa. Pediu que guardassem o caderno que iria começar a aula de Artes.

Notas sobre a aula observada

De acordo com a descrição dessa aula, já no início, a professora não deu a oportunidade dos alunos conversarem sobre os eventos do fim de semana, ou seja, os alunos não puderam produzir linguagem, pois, como destaca Bakhtin, o lugar de produção da linguagem é na interação entre os sujeitos; é nessa interação, por meio da linguagem, que eles se constituem. No momento em que a professora passou a atender aos alunos, respondendo-lhes as dúvidas a respeito da leitura do dia, ela deu voz aos alunos, questionando-os e fazendo acontecer um diálogo que, ainda, segundo Bakhtin, ocorre com a alternância dos sujeitos falantes, no caso, a professora e os alunos.

Pode-se notar também, que ocorre de forma igual nos outros dias descritos, que há uma inconstância no proceder da professora no tratamento com a oralidade: ora ela provoca o diálogo; ora ela o interrompe e não aproveita esse jogo interdiscursivo no ensino da língua materna, nem tampouco para desenvolver ainda mais a oralidade.

10º dia: 22/06/2010 (Terça-feira)

A professora chegou na sala de aula e já foi iniciando a oração. Em seguida, cantaram a música *Wavin'flag*, tema da Copa. Começaram a conversar sobre os animais marinhos: a professora perguntou se eles se recordavam de todos os animais sobre os quais já tinham lido; quais tinham gostado mais. A maioria dos alunos se manifestou, podendo falar quem levantasse a mão. Uma aluna disse que gostava mais da tartaruga. Então, a professora comentou: “*Falando em tartaruga, hoje, nossa leitura é sobre uma tartaruga e o nome do livro é ‘A viagem de Tamar’.* Prestem atenção que eu vou começar a ler”. Durante a leitura, houve alguns comentários e dúvidas, que, se tinham relação com a leitura, a professora respondia. Acabada a leitura, a professora passou o cabeçalho na lousa. Ao acabar, esperou um pouco e pediu para que pegassem o livro de Português. Um aluno comentou: “*Ah, eu trouxe o livro...*”. Em seguida, vários alunos começaram a falar a mesma coisa.

A professora pediu que lessem uma história em quadrinhos, a do *Menino Maluquinho*, em silêncio. Dois alunos começaram a conversar, dizendo: “*Olha que legal, eu não sabia que tinha história em quadrinho dele...*”, “*Ele tá pedindo pra mãe dele deixar o Bocão dormir na casa dele...*”. Nesse momento, a professora pediu silêncio e mandou-os começar a ler baixinho. Depois que todos concluíram a leitura, a professora fez várias perguntas: “*O que o Menino Maluquinho falou no 1º quadrinho?; Do que eles estavam brincando?; O que aconteceu na hora de dormir?*”. Todos respondiam ao mesmo tempo, nem sempre as mesmas respostas, mas a maioria respondia igual. Em seguida, leram silenciosamente outro texto, sobre dormir fora de casa, que continha várias questões para interpretação, as quais a professora fez oralmente com eles; depois foram escrevendo as respostas. Ficou para tarefa um terceiro texto, cujo final deveria ser mudado pelos alunos. A professora explicou e perguntou quem saberia um final diferente para a história. Vários alunos levantaram a mão e, quando a professora chamava, eles falavam o mesmo final. Um aluno deu uma ideia nova e, por fim, a professora também sugeriu um final novo. Os alunos, durante essa atividade, conversaram pouco entre si, pois a professora participou bastante, questionando-os bastante.

Neste ponto, iniciou-se a aula de matemática, na qual os alunos teriam que criar, coletivamente, um problema, cujos dados para montá-lo estavam no livro do Programa *Ler e Escrever*. A transcrição da conversa está a seguir:

P: Pessoal, página 67. Ele quer de nooovo que a gente pense num problema. Tá pedindo pra gente criar, invееentar um problema com as seguintes informações: a gente sabe que o carrinho custa...

Todos: 25 reais.

P: 25 reais. E a gente sabe...

Todos (falando ao mesmo tempo): 25 reais, mas tem 2 reais, ele tem 2 reais...

P: Se eu dependeeeee de entende o que cês falam eu não escrevo isso nunca.

Alguns alunos: É 32 reais, a boneca é 32...

Thais: Nossa, boneca mais cara que o carrinho...

P: Pronto...você não sabe o tipo de boneca e nem o tipo de carrinho. A gente não sabe isso. Vamo lá. Ééééé...que será que ele quer que a gente invente aqui?

Alguns alunos (falando juntos): Um pobrema...um probleminha...uma conta...um pobrema.

P: Pro-blema!

João: Tem que tê pergunta.

P: Tem que ter pergunta, isso.

Renata: Tem que tê resposta.

P: Tem que ter resposta.

Gian: Tem que tê conta.

P: Tem que ter uma conta. O que é? O que quer?

Bruno: Tem que tê o nome do...

P: O que falta aqui é a históriaaaa do problema.

Gian: Tem que tê casinha. (referindo-se à centena, dezena e unidade quando montam a conta).

P: Nós vamo tê que pensá antes da casinha, antes da conta, antes da resposta é a história que a gente vai inventá com esse carrinho e com essa boneca. Quem sabe me dizer, o Paulo parece que já pensou em uma história pra esse problema. Paulo, como é que cê começaria aí?

Paulo: Ééé...eu começaria "O Pedrinho quer comprá...éééé...32, não...que comprá 10 carrinhos, só que cada um custa 25 reais..."

P: Vamo fazê o seguinte, vamo começa que ele quer comprá um carrinho? João?

João: Tem que inventa o nome da pessoa.

P: Então, ele pensou Pedrinho.

Felipe: É, Pedrinho fico bom.

P: Fico bom? Pode ser Pedrinho então?!

Gustavo: Pode ser Joãozinho...não...Guilherme.

P: Mas peraí, a gente vai ficá preocupado com os nomes ou com a história?

Todos: Com a históriaaaaa...

P: Então...mas esse menino vai comprá o carrinho e vai comprá a boneca?

Todos: Nãoooo.

Thais: O menino vai comprá o carrinho e a menina vai comprá a boneca.

P: Ahn...

Renata: É assim oh...o Paulinho quer comprar um carrinho que custa 25 reais e a irmã dele quer comprá uma boneca que custa 32 reais.

P: E a pergunta qual vai ser? Juliana?

Juliana: Janaína quer comprar...

P: A PERGUNTAAA...escuuuuta o que to falando...cê não ouviu que ela já montou o problema? (Silêncio...) João?

João: Contando ao todo, quantos carrinhos e boneca eles compraram?

P: Compraram 1. Você já falou que eles compraram 1.

João: Não...quantos reais...reais.

P: Ahn...quantos reais eles gastaram? Como é que é Renata?

Renata: Quantos reais teve que gastar.

P: Tá. Então eu vô escreve esse probleminha que falaram e vocês vão escrevê ai no livro. Bom, em vez de colocar o nome eu vou colocar menino e menina. Vamo lá: “Um menino...coloca com letra de mão hein...como é que é Renata? Queria...”

Renata: ...queria comprar um carrinho que custa 25 reais.
(A professora foi repetindo e escrevendo o que a aluna dizia).

Renata: A irmã dele queria...

P: Então ponto final. A..

Marina: ...sua irmã.

P: Isso, sua irmã fica melhor.

Renata: queria comprar uma boneca...

Gian: na mesma loja...

P: ...comprar uma boneca de 32 reais. Aí a pergunta João, como é que era?

João: Quanto eles gastaram?

Juliana: Pode por ao todo também...

P: Isso. Então, ao todo, quanto eles gastaram?

Paulo: Mas professora, pode falar assim: quantos reais as duas crianças gastaram...

P: Mas eles significam o que? Não é as crianças? Então tá certo também...Gente, agora eu quero que embaixo disso, vocês façam a conta. Então o menino queria comprar um carrinho que custava 25 reais e a irmã queria a boneca de 32 reais. Ao todo, quanto eles gastaram? Façam aí a conta pra gente saber quanto é que os dois gastaram.

A professora pediu que os alunos dessem ideias e foi ajudando-os a montar o enredo do problema. Demorou um pouco, mas conseguiram.

A atividade seguinte era um labirinto, onde deveriam contar de três em três e ir pintando os resultados das contas. Uma aluna perguntou:

Juliana: Prô, que que é labirinto?

(A professora, sem responder, perguntou à classe)

P: Gente, quem sabe o que é um labirinto?

Renata: Ah, é um lugar que a gente se perde...

Gian: É um lugar cheio de “arvre”...

(A professora explicou):

P: É um lugar, com um monte de caminhos, com entradas e saídas, fácil de se perder.

Juliana: Ahhh, entendi pô, igual passa nos filme né...

P: É, mais ou menos...cê já terminou? Vamo fazê então...

Continuaram a atividade. A professora esperou um tempo e começou a passar de carteira em carteira para ver a atividade; conforme iam acabando, iam falando: “Prô,

acabei...”; “Acabei professora...”; “Prô, terminei...”. A professora parou por um instante e, brava, perguntou: “Quantas professoras tem aqui?”. Todos responderam: “Uma”. A professora: “Então, pára de chamar e erga a mão que eu vou passar pra ver o de todo mundo...”. Ficaram em silêncio. Demoraram na realização dessa atividade também. Alguns ficavam olhando na atividade do colega e conversavam sobre a tabuada.

Enquanto terminava de corrigir a atividade do labirinto, a professora entregou um problema para que colassem no caderno e tentassem resolver sozinhos, pois ela não iria ler com eles. Ouvi alguns comentários, por exemplo, um aluno disse baixinho: *“Ah! Eu vou trazer calculadora amanhã, na hora que tiver continhas eu faço...”*; outro comentou alto, para a classe: *“Nossa, esse problema tá estranho, hein...”* e sua amiga respondeu: *“Como você tá fazendo? Tem que prestar atenção, né?!”*. Quando a conversa aumentava, a professora dizia que *“tinham serviço pra fazer”*. Bateu o sinal para o recreio, saíram comentando sobre o problema e como estavam fazendo para resolver.

Notas sobre a aula observada

A partir da descrição acima, pode-se notar que a professora não respondeu as questões feitas pelos alunos durante a leitura inicial. Mesmo estas não estando relacionadas ao tema, nota-se que ela perdeu excelentes oportunidades de desenvolvimento da oralidade.

É possível verificar também que a professora questionou os alunos durante todas as atividades do dia, tanto nas de Língua Portuguesa quanto nas de Matemática, entretanto, as questões feitas pela professora são do tipo pareamento, ou seja, as respostas encontram-se no texto. Faltam perguntas que exigem uma opinião pessoal, seguida de um posicionamento crítico; respostas desse tipo de pergunta são mais interessantes para o ensino da oralidade, exige um esforço maior do aluno no planejamento do texto oral.

A professora ajudou os alunos na interpretação, na busca por respostas e na criação coletiva do problema, incentivando-os a falarem e a interagirem com ela. Houve um momento em que a professora encolerizou-se com os comentários insistentes dos alunos (referindo-se ao término da atividade). Percebo que, nesta situação (e em várias outras já descritas em dias anteriores), a professora utiliza-se de um dos mecanismos de controle, postulados por Foucault, que é a proibição, pois os alunos não podem falar tudo o que querem em sala de aula, principalmente, quando não é de acordo com o tema proposto pela professora.

11º dia: 23/06/2010 (Quarta-feira)

A aula começou com a oração e, em seguida, a execução da música *Wavin'flag*, tema da Copa. A professora mostrou o livro que trouxe para ler, chamado “Fundo do mar – Aventuras submarinas”. Comentou que, no livro, havia vários textos sobre os diversos animais que moram no mar e que lia apenas alguns, como os do caranguejo, da baleia, do tubarão e dos polvos. Durante a leitura, as crianças interrompiam apenas para perguntar sobre palavras desconhecidas. Na leitura do texto sobre a baleia um aluno perguntou sobre a orca:

João: *Prô, é verdade que a orca é assassina?*

Marina: *No filme do “Happy fit” aparece a orca..*

(Então a professora explica):

P: *Na verdade, a orca não é assassina, é que teve um filme uma vez, com esse nome e todos pensam que ela é. Vocês viram na televisão aquele caso, nos Estados Unidos, da orca que atacou a treinadora dela? Isso acontece por quê? Imagina uma baleia, daquele tamanho, presa dentro dum tanque, que é onde elas vivem, lá nos parques dos Estados Unidos, sendo que o lugar certo delas viverem é no mar, que é milhões de vezes maior que um tanque...aquela baleia ficou nervosa por causa disso e, no fim, atacou a mulher.*

Gian: *Eu vi na TV pô, ela quase morreu a mulher...*

Renata: *Mas a mulher morreu professora?*

P: *Não gente, a treinadora não morreu, a orca só puxou ela pelo cabelo, levou pra dentro do tanque...vamo continuar a aula?*

Alguns alunos ainda disseram que assistiram na internet o caso da orca e, então, encerrou-se o assunto.

Na sequência da rotina, a professora passou o cabeçalho na lousa. Alguns alunos já haviam feito em casa, então, ficavam conversando sobre vários assuntos:

João: *Sabia que dia 30 é meu aniversário?*

Gian: *Olha, falta 7 dias pra acabar o mês...*

Gustavo: *Amanhã eu vô vim com a camisa do Brasil.*

Renata: *Prô, sexta-feira que tem jogo do Brasil, tem aula?*

(A professora começou a conversar sobre isso)

P: *Eu acho perigoso ter que vir na aula depois do jogo, pois, se fosse antes, não haveria problema, mas depois, pra quem vem a pé e sozinho até a escola, é perigoso. Certeza que vão ter muitos carros na rua e muitas pessoas bêbadas dirigindo.*

(Alguns alunos começaram a falar)

Lucas: *Ah meu pai não bebe, só bebe Coca-cola..*

Juliana: *Ah meu padrinho bebe hein..*

P: *Bom, quem tiver alguém em casa que tome conta de vocês, eu acho melhor não vir...fica em casa que é melhor.*

Marina: *Vô fala pro meu pai então..pra fica lá...*

Rafael: *É, eu também...*

P: *Isso, então tá bom...E aí? Já terminaram de copiar o cabeçalho? Vamo vamoo hein...*

Depois da conversa, a professora entregou a ficha do bicho que haviam feito sobre o caranguejo, colocou os alunos sentados com suas respectivas duplas e pediu, para uma dupla de cada vez, que falasse algum tópico da ficha deles para que ela escrevesse na lousa e fizessem o cartaz coletivo do caranguejo. Com o cartaz pronto, pediu que os alunos copiassem no caderno. Durante a atividade, surgiam comentários:

Talita: *Prô, o Murilo tá brincando*

Murilo: *Eu acabei.*

Talita: *Não acabou não.*

Murilo: *A Talita já tava copiando quando a prô tava escrevendo.*

(A professora deu uma bronca)

P: *Vaaaamos parar de cuidar da vida dos outros? E é o seguinte, já que vocês estão conversando tanto é sinal que já terminaram né?! Tá chegando a hora da Educação Física e quem não tiver terminado não vai sair hein.*

(Fizeram silêncio).

Após a admoestação, a professora chamou quem havia terminado de copiar o texto para conferi-lo e pediu que formassem uma fila no fundo da sala. Os alunos conversavam muito na fila; ficavam brincando um com outro; mexendo no cabelo; cutucando. Alguns olhavam os cartazes colados na parede e duas alunas ficavam procurando, curiosamente, algo no globo terrestre. Quando as duas passaram por mim, perguntei-lhes o que estavam procurando no globo e uma me disse: *“A gente tava procurando o Bobo do México...”*. Eu, não entendendo, perguntei novamente e a segunda me respondeu: *“É Carla, o Bobo do México, lá onde caiu petróleo, que passa na televisão...”*. Foi quando entendi que procuravam pelo Golfo do México, onde um problema com uma plataforma de petróleo provocou vazamento no mar. Então, informei a elas o nome correto.

Depois da correção do texto, a professora entregou uma cruzadinha referente à Copa. Os alunos iam acabando de fazer a tarefa e já iam pintando. Vi vários alunos conferindo as respostas e comentando sobre os desenhos da atividade. A professora de Educação Física chegou. A correção da cruzadinha continuaria depois da aula e do recreio, juntamente com a aula de Matemática.

Notas sobre a aula observada

É possível perceber, por meio das observações descritas acima, que, a professora utiliza-se de outros meios para trazer informações aos alunos e, estes também parecem

pesquisar e buscar informações para poder falarem para a professora e para os outros alunos. A professora aproveita as curiosidades trazidas pelos alunos e os deixa falarem a respeito (quando é pertinente). Vê-se que os alunos, não todos, têm acesso aos fatos ocorridos no país e no mundo, participando de situações comunicacionais, envolvendo os tais fatos. Há entre os alunos, falas em tom de competição: quando um fala, todos querem falar; eles, geralmente, não direcionam os comentários a um interlocutor direto, mas sim, direcionam suas falas à sala toda.

12º dia: 24/06/2010 (Quinta-feira)

A aula começou com a oração, seguida da execução da música *Wavin' flag*, tema da Copa. A leitura, mais uma vez, foi relacionada aos animais marinhos: “Vida espinhosa, no fundo do mar”. Sobre as estrelas-do-mar, que também já haviam estudado. Os alunos questionaram a professora sobre a profundidade do mar, quais os outros animais que moravam lá etc. Surgiu o assunto do petróleo, como ele era retirado do fundo do mar, então, a professora explicou como isso procedia. Conversaram bastante sobre o fundo do mar.

Em seguida, um aluno disse: “*Prô, vai acabar o mundo né!?*”. Uma aluna, brava, disse: “*Não vai não!*”. Então, a professora interveio: “*Murilo, se você não tem nada de bom pra falar, fica quieto.*” Alguns alunos riram da situação e um outro começou a zombar do menino admoestado. A professora mandou parar e pediu silêncio.

A professora foi à sala ao lado e demorou um pouco a voltar. Os alunos, nesse momento, levantam e vão às carteiras dos colegas, não todos, mas uma boa parte deles. A conversa era alta e os assuntos eram diversos: jogo do Brasil; músicas; piada; vídeos da internet. A professora retorna, chamando a atenção, pedindo-lhes para que voltem a seus lugares e falem mais baixo, pois, lá do pátio, dava para ouvi-los falar. Todos ficaram quietos. A professora explica que irão fazer a avaliação de Português e começa a entregar as folhas para cada aluno. A partir desse momento, não havia mais comentários e nem brincadeiras, somente algumas questões, mas só ouvia-se a voz da professora. Até a hora do recreio, os alunos ficaram fazendo a avaliação.

Notas sobre a aula observada

Observa-se, pela descrição, que a professora poda os comentários que não são pertinentes (mais uma vez está presente a proibição, segundo Foucault, ao apontar os mecanismos de controle do discurso). Quando ela sai da sala, os alunos conversam mais do que o normal e, além disso, levantam e andam pela classe, para poderem falar com mais

amigos. Eles mantêm relações interpessoais diferentes entre si; uma mesma criança fala de assuntos diferentes com amigos diferentes. Essas são situações concretas de interação, nas quais, Geraldi afirma que se pode detectar compromissos que se criam por meio da fala, momentos ricos que não foram explorados durante o período de observação sistemática e de filmagem.

5.3 Síntese da análise dos dados

Nesta seção, busca-se fazer relações entre os dados coletados pelos diversos instrumentos utilizados para se elaborar as inferências que o material analisado permite.

De acordo com todas as observações e descrições das aulas e também com as respostas das professoras, dadas por meio do questionário, é possível concluir que o ensino da oralidade faz parte do cotidiano da escola muito mais na teoria do que na prática em sala de aula. Esse fato pode ser explicado por alguns motivos, por exemplo: a falta de clareza em assumir objetivos para o ensino da linguagem oral, ou seja, as professoras, por não tomarem a oralidade como objeto do ensino, não sabem como ensiná-la e quais as habilidades devem desenvolver em seus alunos. Outro motivo é pela extrema preocupação em alfabetizar e letrar os alunos a qualquer custo, sem relacionar essa alfabetização ao ensino da oralidade, que é parte significativa para aquisição da linguagem escrita, ao letramento, quando da realização das práticas de leitura compartilhada, momento propício para o desenvolvimento da oralidade como parte das características do sujeito letrado. Uma terceira razão que impede a ocorrência do ensino da oralidade em sala de aula com eficiência, é o pouco conteúdo publicado para os professores a respeito do tema, que desconhecem atividades que proporcionem aos alunos momentos para que desenvolvam o pensamento oral e a fluência da linguagem oral.

Pode-se notar que a concepção que as professoras possuem sobre linguagem, principalmente a oral, é aquela na qual a fala só serve como meio para a comunicação, deixando à mercê a característica mais importante, que é promover a interação entre os sujeitos, que só é possível por meio da fala. Professoras com essa concepção trabalham com seus alunos de forma monológica, ou seja não há espaço para que os alunos falem e se preparem para utilizar a fala em gêneros mais complexos. Outros conceitos, como leitura e gêneros pareceram não estar claros para as professoras, que, ao abordá-los, tangenciaram nas respostas e demonstraram não ter clareza em suas afirmações.

Com relação ao sistema de ensino e às diretrizes que norteiam o ensino da oralidade, é possível observar que as professoras planejam as aulas embasadas nos PCNs e nas atividades

propostas pelo Programa *Ler e Escrever*, vigente nas escolas estaduais paulistas. As atividades na prática não correspondem com objetivos propostos para o Ensino Fundamental, especificamente no eixo da oralidade, pois vemos muitos indivíduos que não possuem todas as habilidades para se comunicar com eficiência nas diversas esferas da sociedade, que exigem o bom uso da linguagem oral.

Especificamente em relação ao ensino da oralidade na sala observada pela pesquisadora, nota-se a preocupação da professora em manter as regras e os combinados que dizem respeito à fala na sala de aula e isso é um aspecto positivo em sua prática.

De maneira geral, a professora mostrou-se aberta ao diálogo com os alunos, porém, na maioria das vezes, não aproveitava as suas enunciações, principalmente aquelas que não têm muita relação com o tema discutido, no momento. Quando os alunos a questionam, a professora responde e sempre esclarece as dúvidas, respondendo diretamente ao aluno ou refazendo a pergunta para os demais alunos para que participem da conversa.

A aula da professora observada não é totalmente monológica, pois estimula os alunos a falarem, conforme trechos de diálogos transcritos, mas aceita essas conversas quando são propostas por ela e não quando acontecem espontaneamente. Ela não explora os inúmeros momentos de conversa informal que poderiam gerar reflexões e diálogo entre ela e todos os alunos. Vê-se, também, que, ao mesmo tempo, em que a professora quer a participação dos alunos, ela interrompe as suas falas espontâneas, em alguns momentos da aula, que seriam ricos para a elaboração e desenvolvimento da oralidade.

Outro ponto a ser observado é o não aparecimento de trabalhos com gêneros orais, pois o único que realmente acontece no cotidiano da sala de aula é a conversa informal, isso é bom, mas não o suficiente para um trabalho com a linguagem oral que vise o desenvolvimento dessa competência no aluno, pois os alunos devem aprender a usar a fala em diversas situações comunicacionais, que exigem falas e a utilização de gêneros mais elaborados e complexos.

A partir da rotina pedagógica realizada pela professora colaboradora, a qual fora observada, era dividida entre as aulas de Língua Portuguesa e Matemática (fora os dias das aulas de Artes e Educação Física), constata-se um tempo muito maior dedicado às atividades de língua escrita do que às de língua oral, como se verifica no quadro a seguir.

Quadro 5. Registro da quantidade de episódios de ensino, por eixo, desenvolvidos durante a observação

Episódios de ensino/eixo	Nº
Práticas de leitura	21
Práticas de produção de texto	8
Práticas de análise linguística	2
Oralidade	12

O quadro acima demonstra que, no eixo de práticas de leitura, foram realizadas 21 atividades. Desse número integram as seguintes atividades: as leituras iniciais feitas pela professora durante os doze dias mais outras nove atividades, divididas entre leitura coletiva e leitura silenciosa. No eixo da produção de texto, contaram-se as produções coletivas, tendo a professora atuando como escriba; a produção de textos em dupla; as fichas dos bichos e escrita de finais diferentes de histórias contadas ou lidas. Quanto ao eixo de análise linguística, foram contabilizados dois eventos: um sobre o ensino de acentuação e outro de pontuação. Por fim, no eixo da oralidade, foram contabilizadas as conversas informais relacionadas às leituras iniciais e às produções de texto em duplas, já que nenhuma atividade com a linguagem oral foi trabalhada de forma sistematizada.

Enfim, é notável que a oralidade não se realiza na sala de aula como um objeto de ensino, mas sim, como uma ferramenta para a realização de outras atividades, principalmente relacionadas à escrita e que as professoras, não só a da sala observada, mas as outras também, não têm muita clareza e conhecimento para trabalhar, de forma eficaz, com a linguagem oral em sala de aula, desperdiçando momentos importantes de profícuas discursividade para que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias, dispostas nos documentos oficiais, a fim de utilizarem, efetivamente, a linguagem oral em todas as esferas da sociedade e em todos os momentos da vida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que um ensino eficaz da linguagem oral, desde a etapa da educação infantil, respalda os indivíduos a participarem efetivamente de todas as esferas que exijam a comunicação oral na sociedade. Por meio da linguagem, o sujeito constitui-se como tal e está apto a comunicar e realizar ações que só seriam possíveis pela utilização dela. Sujeitos que tiveram boas experiências de ensino com a oralidade conseguem com mais facilidade utilizá-la, não só na escola, durante o processo de aprendizagem escolar, como também em seu trabalho e sua vida, enfim, no mundo que está permeado pelas diversas situações de interação social.

Em resposta à pergunta norteadora desta pesquisa, o grande problema do ensino da oralidade é a falta de conhecimento dos professores em relação ao seu ensino. Como já dito anteriormente, oralidade é um conteúdo incluído recentemente como unidade de ensino e há pouca referência sobre o tema. Talvez, por ser um tema recente, a escola ainda não se preocupa em desenvolver nos seus alunos a linguagem oral de forma sistematizada. Porém, essa instituição deve ter claro o seu importante papel quanto ao ensino dessa modalidade de língua que, ao lado das práticas de leitura, de produção de texto e de análise linguística, constitui um eixo norteador da disciplina de Língua Portuguesa. É na escola que os alunos terão a base que sustentará todas as habilidades necessárias para a utilização da língua pelo resto de suas vidas.

Como foi instituída há pouco tempo como conteúdo de ensino, a oralidade tem sido concebida como meio para se desenvolver, em sala de aula, as habilidades necessárias para as práticas da leitura e da escrita e não como um objeto autônomo de estudo, trabalhado de forma sistematizada. Esse resultado responde ao objetivo geral da pesquisa, que visava investigar como era concebida a oralidade como conteúdo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Remetendo-se ao primeiro dos objetivos específicos propostos para a pesquisa, conclui-se que o tempo dedicado às atividades de leitura e de produção textual, em sala de aula, é bem maior do que o dedicado à oralidade. Esta manifesta-se apenas como veículo para que as outras duas atividades supracitadas aconteçam. Não há momentos dedicados somente ao ensino e desenvolvimento da linguagem oral.

Acordando com as opiniões das professoras pesquisadas e a observação sistemática do trabalho de uma delas, pode-se responder ao segundo objetivo específico proposto nesta pesquisa, ficando evidente que ainda tem-se um trabalho, não totalmente, mas em grande

parte, monológico, em sala de aula. Em outras palavras, o tratamento da oralidade, mesmo embasando-se em diretrizes e teorias que apontam um trabalho que promova a interação entre os sujeitos e a utilização de gêneros orais em todos os contextos sociais, as professoras não desenvolvem uma prática provocadora de diálogo, que seria adequada, vistas as habilidades que devem ser contempladas pelos alunos ao concluírem a etapa do Ensino Fundamental.

Verificou-se também a discrepância entre o ensino que está proposto na teoria com o que realmente acontece na escola. Dolz e Schneuwly (2004), embasados no dialogismo de Bakhtin, propõem um trabalho com os gêneros, considerados megainstrumentos que fazem a mediação da atividade de linguagem comunicativa. Assim, os professores devem saber reconhecer os gêneros orais e utilizá-los como meios para a apropriação, pelos alunos, das formas mais institucionais que são utilizadas fora da escola, já que eles já dominam as formas de produção oral cotidianas. Conclui-se, em resposta ao terceiro dos objetivos específicos, que, as professoras não têm clareza sobre o conceito de gênero textual e que não utilizam os gêneros orais para o desenvolvimento da oralidade em sala de aula, trabalhando somente com os gêneros textuais escritos.

Enfim, respondendo ao último objetivo específico da pesquisa, a partir da observação sistemática e as filmagens da sala do 3º ano, é possível verificar que a professora regente não explora totalmente as produções orais espontâneas dos alunos para incorporar o novo ao conteúdo sistematizado. Em outras palavras, não aproveita os comentários espontâneos dos alunos (as interações/interdiscursividade) para dar progressão à aula. A professora, na maioria das vezes, utilizou-se de comentários feitos pelos alunos somente quando estes tinham relação direta com o assunto proposto por ela no momento da aula, descartando e perdendo momentos propícios que desenvolveriam a oralidade em sala de aula.

Esclarece-se que esta pesquisa não se encerra nela própria. A partir dela podem surgir mais trabalhos com propostas de novos olhares para pesquisar a oralidade em sala de aula e sobre as formas de a escola e os professores lidarem com esse tema, a fim de se proporcionar aos alunos o desenvolvimento das reais habilidades de utilização da fala em situações concretas de interação em sociedade. A oralidade e o seu tratamento em sala de aula devem ser vistos numa perspectiva sociointeracionista, na qual a linguagem oral seja trabalhada de modo dialógico, de modo que o professor provoque e incute nos alunos a vontade de participar oralmente de diversas ocasiões de ensino e não os proibindo de interagirem oralmente, esclarecendo suas dúvidas, fazendo e respondendo perguntas, defendendo seu ponto de vista, dentre outras atividades languageiras, para que se efetive a interação entre aluno/aluno e aluno/professor.

Este Trabalho de Conclusão de Curso serviu de uma pesquisa inicial de levantamento de dados gerais para que, num segundo momento de pesquisa, dando continuidade a esta, os dados aqui coletados poderão ser analisados, mais profundamente, à luz do referencial teórico sociointeracionista que fundamentam os estudos da oralidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P. (orgs). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2005.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2005.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.
_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MESSIAS, R. A. L. **Gêneros orais e ensino: trajetórias da construção do “conhecimento pessoal prático” na “paisagem” escolar**. 2009. 223f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2009.

RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SMOLKA, A. L. et. Alii. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção**. Campinas: Papirus, 1995.

LEI DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS. Disponível em:
<http://www.educador.brasilecola.com/politica-educacional/ensino-fundamental-de-nove-anos.htm> Acesso em: 22 out. 2010.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL. Disponível em: <http://www.zinder.com.br/legislacao/dcn.htm#ceb298> Acesso em: 29 set. 2010.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD 2010. Disponível em:
ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/guia_pnld_2010/lingua_portuguesa.pdf Acesso em: 6 jul. 2010.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> Acesso em: 3 jul. 2010.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento livre e esclarecido

Através do presente termo solicito o **consentimento** do Diretor desta Escola para realização de ações vinculadas ao desenvolvimento do projeto “**Oralidade na sala de aula: uma perspectiva do ensino da língua materna**” que envolverá **observação, gravação em vídeo e questionário**.

As ações propostas não irão interferir no andamento regular das aulas, respeitando a autonomia de trabalho e a organização pedagógica que lhes são características. Em respeito às normas de ética (Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde), cumpre salientar que o projeto supracitado tem exclusivamente objetivos de natureza acadêmica e científica. Deste modo, esclareço que **não haverá nenhum tipo de divulgação comercial** das informações coletadas. Informo também que nenhuma das ações propostas envolverá risco de dano físico ou moral aos envolvidos no projeto.

Aproveito para agradecer a autorização para a realização do projeto e coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais.

Atenciosamente,

Carla Buzacarini Petri

Aluna regularmente matriculada no curso de Pedagogia / FC – Unesp - Bauru

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Estou ciente das atividades que serão realizadas no âmbito da sala de aula, de responsabilidade da professora _____ e da possibilidade de acesso ao material coletado e produzido através das mesmas.

Bauru, _____ de Maio de 2010.

Nome Legível: _____

Função/cargo: _____

Assinatura: _____

Apêndice B – Questionário Socioeconômico para pais ou responsáveis

Senhores pais/responsáveis, este questionário faz parte do trabalho de pesquisa de Carla Buzacarini Petri, aluna do 4º Ano de Pedagogia da UNESP – Bauru, que busca conhecer um pouco mais sobre as crianças do 3º Ano D, da Profª Alessandra. Conto com sua colaboração.

1. Nome da criança: _____ Idade: _____

2. Quantas pessoas moram na casa junto com a criança? ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐
Mais de 5

3. Quem são essas pessoas? ☐ Pai e mãe ☐ Só pai ☐ Só mãe ☐ Pai, mãe e irmãos
☐ Pai, avós e outros parentes ☐ Mãe, avós e outros parentes ☐ Avós ☐
Avós e outros parentes

4. Todas as pessoas que moram na casa frequentaram a escola? Até que ano? (responda por exemplo: PAI ATÉ O 3º ANO DO COLEGIAL; MÃE ATÉ A 8ª SÉRIE, AVÔ ATÉ A 4ª SÉRIE.....)

5. Quantas pessoas da casa trabalham? ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ou mais

6. Qual a renda total da casa? ☐ Menos de 1 salário mínimo – até R\$ 510,00
☐ De 1 a 4 salários mínimos – R\$ 510,00 até R\$ 2040,00
☐ De 5 a 7 salários mínimos – R\$ 2040,00 até R\$ 3570,00
☐ Mais de 7 salários mínimos - mais de R\$ 3570,00

7. Na sua casa tem:
TV ☐ sim ☐ não

Rádio () sim () não

Computador () sim () não

Jornais () sim () não

Livros () sim () não

Revistas () sim () não

Gibis () sim () não

Apêndice C – Questionário para professores

Senhores professores, este questionário faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso de Carla Buzacarini Petri, aluna do 4º Ano de Pedagogia da UNESP – Bauru, sob a orientação da Profª Drª Rosa Maria Manzoni. Agradeço a colaboração.

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

Nome: _____

Idade: _____

Formação:

Possui Magistério? () Sim () Não Ano de conclusão: _____

Possui Ensino Superior? () Sim () Não

Curso: _____

Instituição de Ensino Superior:

Ano de conclusão: _____

Possui especialização? () Sim () Não Em

quê? _____

Possui pós-graduação? () Sim () Não Em

quê? _____

Tempo de atuação como professor de Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano): _____

Ano em que está lecionando: _____ N° de aulas

semanais: _____

Trabalha em outra escola? () Sim () Não

Qual? _____

2. SOBRE O PLANEJAMENTO

2.1- Quais as referências bibliográficas utilizadas para o planejamento de suas aulas no que se refere ao ensino da oralidade?

2.2- Como ocorre o planejamento?

2.3- Você utiliza-se de proposições e práticas com o PCN? Justifique.

() Sim () Não

3. SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1- Como você concebe o ensino de Língua Portuguesa nas modalidades:

Oral: _____

Escrita: _____

3.2- Em suas aulas, há trabalhos em grupo? Se sim, que tipo de trabalhos e como são desenvolvidos?

3.3- Das 5 horas diárias de trabalho pedagógico em sala de aula, quanto tempo é dedicado às atividades da língua:

Escrita: _____ Oral: _____

3.4- Quais são os eventos de oralidade realizados em sua prática pedagógica? Como as crianças participam desses eventos?

3.5- Qual a ordem de importância você considera o trabalho com a oralidade em sala de aula? Por quê?

() muito necessário () necessário () pouco necessário () nada necessário
() a oralidade atrapalha o andamento da aula

3.6- Como são trabalhados os conteúdos em sala de aula? De que modos os alunos participam?

3.7- Como são realizadas as práticas de leitura em sala de aula?

3.8- “A linguagem oral tem papel importantíssimo na aprendizagem da escrita; pois serve como substrato para a construção dessa modalidade de língua”. Você concorda com essa afirmação? Justifique.

4. CONCEPÇÃO DE CONCEITOS-CHAVE PARA A PESQUISA

- Como você concebe:

a) Linguagem:

b) Leitura:

c) Gêneros textuais:

d) Oralidade em sala de aula:
