



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL
(PROFLETRAS)**

MARINAZIA CORDEIRO PINTO

ESTRATÉGIAS DE ENSINO DO GÊNERO ORAL *DEBATE REGRADO PÚBLICO*

SEROPÉDICA, 2015.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL
(PROFLETRAS)

MARINAZIA CORDEIRO PINTO

ESTRATÉGIAS DE ENSINO DO GÊNERO ORAL *DEBATE REGRADO PÚBLICO*

Dissertação apresentada como requisito para conclusão do curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Orientadora: Dra. Marli Hermenegilda Pereira.

SEROPÉDICA, 2015.

FOLHA DE APROVAÇÃO

ESTRATÉGIAS DE ENSINO DO GÊNERO ORAL *DEBATE REGRADO PÚBLICO*

MARINAZIA CORDEIRO PINTO

Dissertação defendida em 10 de junho de 2015.

Aprovada em ___/___/_____.

COMISSÃO EXAMINADORA:

PROF.^a DR.^a MARLI HERMENEGILDA PEREIRA (DLC/UFRRJ)
ORIENTADOR

PROF.^a DR.^a PATRÍCIA VARGAS ALENCAR (DPTD/UNIRIO)
MEMBRO EXTERNO

PROF. DR. GILSON COSTA FREIRE (DLC/UFRRJ)
MEMBRO INTERNO

PROF.A DR.A PATRÍCIA FERREIRA NEVES RIBEIRO (LETRAS/UFF)
MEMBRO EXTERNO (SUPLENTE)

PROF.A DRA. ANGELA MARINA BRAVIN (DLC/UFRRJ)
MEMBRO INTERNO (SUPLENTE)

**“O discurso não é simplesmente
aquilo que traduz as lutas
ou os sistemas de dominação,
mas aquilo por que, pelo que se luta,
o poder do qual nos queremos apoderar.”**

Michel Foucault

**A Mauro Renato,
meu companheiro de vida.**

AGRADECIMENTOS

Ao *Deus Soberano*, exemplo maior do poder criador da fala.

A *Mauro e Matheus* por acreditarem sempre que eu sou capaz.

Aos meus pais, *Ari e Marlene*, incentivo permanente à leitura e aprendizado.

Aos meus irmãos, *Arlene, Felipe e Naziazeno*, pela torcida constante.

À minha *turma de sétimo ano* pelo apoio e dedicação às atividades propostas.

Aos amigos *Marcelo, Beth, Maria José e Heloisa* pelo auxílio e disposição em me ouvir.

Às amigas *Nelma e Cleide* pelos momentos de descontração que tanto me fortaleceram na caminhada.

À *Cláudia Mayrink*, mais que coordenadora, um profissional valoroso na educação.

À *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)* que, pelo investimento realizado, contribuiu para a concretização desta pesquisa.

À banca de qualificação, *Prof^a Dr^a Patrícia Vargas Alencar e Prof. Dr. Fábio André Cardoso Coelho*, pelas contribuições feitas a esta pesquisa.

À *Dra. Marli Hermenegilda Pereira* pela orientação inteligente e atenciosa que dispensou ao meu trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral, a partir da descrição e análise do trabalho realizado com os gêneros orais em sala de aula e da observação do que é proposto para esses gêneros nos PCN de Língua Portuguesa, discutir uma proposta pedagógica de ensino do gênero *Debate Regrado Público*, aplicada a uma turma do 7º ano pelo professor-pesquisador, a partir de temas presentes nos livros paradidáticos trabalhados nas aulas de língua portuguesa. A fim de conduzir esta pesquisa os seguintes objetivos específicos foram estabelecidos: 1) discutir a relação fala e escrita e a importância do aprimoramento da modalidade oral em sala de aula; 2) analisar materiais didáticos, documentos oficiais de ensino como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a fim de verificar as orientações propostas para o trabalho com os gêneros orais no Ensino Fundamental II; e, a partir da proposta e desenvolvimento de atividades relacionadas ao gênero *debate regrado público*, 3) desenvolver o senso crítico dos alunos, aperfeiçoando o seu modo de se expressar e a sua capacidade de compreensão do discurso do outro seja por marcas linguísticas ou por marcas não linguísticas, sendo capaz de posicionar-se em relação a esse discurso. Trata-se de uma pesquisa-ação que parte de uma fase exploratória em que foram coletados dados utilizados para compor uma descrição do tempo aplicado nas aulas de Língua Portuguesa para o ensino dos gêneros orais e de que forma esse ensino se desenvolve nos momentos em que se faz presente. Da análise dos dados, concluiu-se que, nas aulas de Língua Portuguesa observadas, apesar da publicação dos PCN em 1998, os gêneros orais, enquanto objeto de ensino sistematizado, estão ausentes. Com a aplicação da Sequência Didática, constatou-se que, apesar das muitas dificuldades encontradas na escola, o trabalho com os gêneros orais contribui para uma maior autonomia do aluno, para o aprimoramento de sua capacidade de expressão oral e também escrita; além de promover o desenvolvimento da capacidade de escuta e avaliação do seu discurso e do discurso do outro.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Oralidade. Debate. Sequência didática

ABSTRACT

This research aimed to counteract the proposals of the National Curriculum Standards of Portuguese Language with pedagogic practice and educational materials available to teach portuguese language in the municipality of Rio de Janeiro regarding the oral genres. In order to conduct this research the following specific objectives were established: 1) discuss the relationship between speaking and writing and the importance of the oral modality enhancement work in the classroom; 2) analyze the learning materials, as well as the official documents of teaching: the National Curricular Parameters for Portuguese Language (NCP) and the National Textbook Program (PNLD) in order to verify the proposals for work guidelines with oral genres in Elementary Education II; 3) from the proposal and application of a didactic sequence consisted by activities related to the *regimented public debate* gender, develop a critical sense in the students, perfecting the way to express themselves and the ability to understand the other's speech, either by linguistic marks or by brands non-linguistic, and being able to position themselves in relation to these speeches. This is an action research with an exploratory phase in which were collected data used to compose a description of the time applied to the Portuguese classes for the teaching of oral genres and how this teaching develops at the present moment. After the data analysis, it was possible to concluded that despite the publication of Portuguese Speaking NCP in 1998, the oral genres as learning object are absent from Portuguese classes in the city of Rio de Janeiro. With the application of Didactic Sequence, it was found that, despite the many difficulties faced in school, the work with oral genres contributes to greater autonomy of the student, improving its abililty to communicate orally as well as in writing; it also promotes the development of listening skills and, evaluation of his speech and another speech.

Keyword: Portuguese language teaching; Orality; Debate; Didactic sequence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Grupo de alunos que expôs a história do livro “Extraordinário”	85
Figura 2	Grupo de alunos que expôs a história do livro “Capitães de Areia”	86
Gráfico 1	Distribuição de conteúdos no currículo do Município do Rio de Janeiro.....	56
Gráfico 2	Tópicos desenvolvidos com a turma pelo P1.....	73
Gráfico 3	Tópicos desenvolvidos com a turma pelo P2.....	73
Quadro 1	Conteúdos trabalhados pelo P1.....	67
Quadro 2	Conteúdos trabalhados pelo P2.....	70
Quadro 3	Sequência Didática para o ensino do gênero oral <i>Debate Regrado Público</i>	82
Quadro 4	Regras referentes ao gênero oral <i>Debate Regrado Público</i>	92
Tabela 1	Relação entre tempo de docência e participação em cursos de formação continuada.....	65
Tabela 2	Relação entre carga horária semanal e número de professores que participaram de cursos de formação continuada.....	65

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1	O CONCEITO DE ORALIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS..	16
2.2	A ORALIDADE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	25
2.3	O DEBATE REGRADO PÚBLICO NO CONTEXTO DE ENSINO.....	35
2.4	BREVE REVISÃO DE LITERATURA SOBRE O ENSINO DA ORALIDADE.	40
3	METODOLOGIA	48
3.1	TIPO DE PESQUISA.....	48
3.2	INSTRUMENTOS DE OBTENÇÃO DE DADOS E FORMAS DE AÇÃO.....	49
3.3	LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA.....	50
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	55
4.1	MATERIAL.....	55
4.1.1	 Currículo da rede municipal do Rio de Janeiro	55
4.1.2	 Apostila	57
4.1.3	 Livro Didático	60
4.2	PRÁTICA DOCENTE.....	64
4.2.1	 Questionários	64
4.2.2	 Observação de aulas	66
4.2.3	 Entrevistas	73
5	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA INTERVENÇÃO	78
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
	APÊNDICE	105
	ANEXOS	106

1 INTRODUÇÃO

A escola está inserida numa sociedade que supervaloriza a escrita, uma sociedade grafocêntrica. Esta pesquisa teve como motivação o fato de que quase a totalidade do fazer pedagógico realizado na sala de aula gira em torno dos gêneros escritos. Segundo Moita Lopes (1996), a maioria dos projetos de pesquisa de cursos de pós-graduação na área de Linguística Aplicada está voltada para o texto escrito; essa realidade parece não ter se alterado.

Mesmo reconhecendo a importância do ensino da escrita, esta pesquisa trata da necessidade de desenvolver em sala de aula a oralidade dos alunos por meio da identificação, escuta e produção de gêneros orais, em consonância com as propostas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa. É uma pesquisa inserida na linha de pesquisa *Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Prática Docente do Mestrado Profissional em Língua Portuguesa (PROFLETRAS)*.

Os PCN de Língua Portuguesa datam de 1998. Até a promulgação dessas orientações, praticamente não se tratava em nosso país da questão da oralidade como algo a ser considerado de forma sistemática em sala de aula pelo professor de língua portuguesa. Não fazia parte dos projetos pedagógicos da escola e do fazer pedagógico de uma forma geral a compreensão de que a oralidade, especialmente em crianças oriundas de ambientes de pouco favorecimento ao letramento, entendido aqui como uma capacidade relacionada aos usos linguísticos inseridos em situações de demandas sociais, uma capacidade mais abrangente do que a que se adquire apenas pelo processo de alfabetização; uma capacidade que não se encerra em nenhuma etapa da vida; o letramento de um indivíduo se desenvolve durante toda a sua vida; precisa ser aprimorada com vistas a fornecer ao aluno ferramentas para o bom desempenho acadêmico e profissional, e também para o exercício de uma cidadania efetiva.

A escola é o lugar de aprender o que dificilmente se aprende fora dela. Falar todo mundo aprende naturalmente. A partir dessa perspectiva, o trabalho sistematizado com os gêneros orais tem sido pouco considerado no ambiente da educação formal, mesmo após o advento dos PCN de Língua Portuguesa. Comprova-se com esse fato que não se resolvem as demandas da escola brasileira apenas redigindo documentos oficiais em Brasília. É necessário eco nos programas de graduação; os currículos das licenciaturas precisam ser modernizados para que formem professores voltados para uma tarefa de trabalho com a língua que seja relevante para o cotidiano no mercado de trabalho, no mundo acadêmico e na vida em sociedade de uma forma geral que se segue após os níveis fundamental e médio.

Trata-se de uma mudança que será gradual. Os professores que já estão na ativa, normalmente, não organizam suas atividades a partir da constatação de que a língua é um fenômeno interacional. A proposta de mudança no ensino de Língua Portuguesa de uma base gramatical para uma base comunicativa resultou numa crise profissional para grande parte dos professores em atividade, confortáveis em seu fazer pedagógico. Esses profissionais parecem ter perdido a clareza do que ensinar nas aulas de Língua Portuguesa e de como ensinar. Mas o trabalho com os futuros professores, a partir do que se propõe nos documentos oficiais e nas teorias científicas mais recentes dos estudos da língua, tende a mudar o cenário nacional de ensino e aprendizagem de língua. É necessário também, neste contexto, que os concursos de ingresso no sistema público de ensino contemplem essa perspectiva e sejam mais criteriosos. Todas essas adaptações somadas à valorização do profissional compõem a receita capaz de alavancar os índices hoje tão desmoralizantes da educação em nosso país, principalmente no que diz respeito ao entendimento do aluno dos textos que lhe são apresentados.

Diante desse quadro, defende-se, nesta pesquisa, a importância de desenvolver atividades pedagógicas voltadas para o ensino da oralidade, que apenas recentemente foi incluída como objeto a ser estudado (ASSUNÇÃO, MENDONÇA e DELPHINO, 2013); mais especificamente, dos gêneros orais mais formais como o *Debate Regrado Público*.

A noção de língua presente nesta pesquisa é de língua como interação social (KOCH, 2000). Não língua como uma entidade abstrata que deve ser descrita e dissecada fora do contexto do uso (MARCUSCHI, 2001). A língua é tratada como uma atividade situada, sempre inserida em um contexto de uso.

Dentro desse foco, essa pesquisa tem como objetivo principal, a partir da descrição e análise do trabalho realizado com os gêneros orais em sala de aula e da observação do que é proposto para esses gêneros nos PCN de Língua Portuguesa, discutir uma proposta pedagógica de ensino do gênero *Debate Regrado Público*, aplicada a uma turma do 7º ano pelo professor-pesquisador, a partir de temas presentes nos livros paradidáticos trabalhados nas aulas de língua portuguesa. Deve-se destacar que ensinar um gênero não se resume a apenas apresentar o formato do gênero, é necessário ir além de uma lista de características, é preciso trabalhar a inserção desse gênero nas práticas sociais. Trata-se de um trabalho de leitura, de produção escrita e oral, de análise da linguagem que capacite o aluno no uso da língua adequado ao gênero em questão (PEREIRA; SILVA, 2009).

Um dos gêneros orais por excelência democrático é o *Debate Regrado Público* porque diz respeito ao exercício da língua falada num contexto em que o participante precisa saber respeitar o momento da fala de cada um e, a partir da escuta das falas de todos os participantes,

modalizar a sua própria fala, o seu próprio posicionamento. O debate permite que o assunto tratado seja observado por vários ângulos e que, devido a isso, ao final, os participantes tenham uma visão abrangente do assunto debatido. Assim, acredita-se que o trabalho com esse gênero auxilie, substancialmente, a competência comunicativa do discente, tornando-o capaz de defender, com propriedade, suas ideias acerca da realidade que o circunda.

Em consonância com esse objetivo principal, este trabalho se propõe a: 1) discutir a relação fala e escrita e a importância do aprimoramento da modalidade oral em sala de aula; 2) analisar materiais didáticos, documentos oficiais de ensino como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a fim de verificar as orientações propostas para o trabalho com os gêneros orais no Ensino Fundamental II; e, a partir da proposta e desenvolvimento de atividades relacionadas ao gênero *debate regrado público*, 3) desenvolver o senso crítico dos alunos, aperfeiçoando o seu modo de se expressar e a sua capacidade de compreensão do discurso do outro seja por marcas linguísticas ou por marcas não linguísticas, sendo capaz de posicionar-se em relação a esse discurso.

Este trabalho é uma pesquisa-ação que parte de uma fase exploratória em que foram coletados dados utilizados para compor uma descrição do tempo utilizado nas aulas de Língua Portuguesa para o ensino dos gêneros orais e de que forma esse ensino se desenvolve nos momentos em que se faz presente. Observamos aulas e consultamos profissionais do ensino da língua para entendermos o cenário atual do estudo com os gêneros orais. Se o tempo em sala de aula é em parte dedicado aos gêneros orais e, caso seja, qual o grau de consciência do trabalho que é realizado com esses gêneros?

A partir da coleta de dados por meio de observação de aulas, análise de material didático e questionários preenchidos por professores de Língua Portuguesa, traçou-se um diagnóstico e elaboramos uma proposta de intervenção que pode servir como base para outras propostas de trabalho com os gêneros orais. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa e participativa que, segundo Thiollent (2009), caracteriza-se por coletar e interpretar os dados de forma interativa; com colaboração, em maior ou menor grau, entre o pesquisador e os participantes da pesquisa.

Como aporte teórico, baseamo-nos em textos de estudiosos voltados para uma pedagogia de ensino que inclui a modalidade oral como Schneuwly e Dolz (2004), Signorim (2001), Queiroz (2006), Elias (2011), Marcuschi (2001) e Maciel (2013).

A pesquisa se justifica pelo fato de que o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) visa à capacitação, em médio prazo, do professor do Ensino Fundamental e à

produção de material didático de apoio ao desenvolvimento do aluno no que diz respeito à proficiência em letramentos que inclui a competência comunicativa nos diferentes usos da linguagem presentes na sociedade. É necessário o amadurecimento do profissional de língua para que possa posicionar-se frente aos desafios educacionais do Brasil e à realidade linguística do aluno. Dessa forma, estará habilitado a conduzir o aluno no aprendizado da língua em seu aspecto multimodal.

Apesar de conscientes da importância do ensino dos gêneros escritos, essa importância não deve apagar a relevância do ensino e aprimoramentos dos gêneros orais em sala de aula. Faz-se necessário, portanto, determinar o potencial do gênero *debate regrado público* na construção de conhecimentos entre alunos e professores (PEREIRA; SILVA, 2009).

A relevância desta pesquisa está no aperfeiçoamento do trabalho com o ensino da língua no que diz respeito ao desenvolvimento da oralidade pelo aluno, considerando que o aperfeiçoamento da oralidade tem como consequência o aperfeiçoamento do gênero escrito, da leitura e do raciocínio lógico por parte dos discentes; nesse processo, destaca-se o estudo com o gênero oral *debate regrado público*. Essa capacitação numa sociedade que valoriza de forma crescente o envolvimento do cidadão comum nas decisões tomadas pelos governos por meio de conselhos participativos, orçamentos participativos em que os momentos de debates tornam-se cada vez mais recorrentes é condição indispensável para a devida participação do aluno no exercício de sua cidadania (MARQUES, 2009). Em uma sociedade pluralista em que inúmeras demandas convivem e entram em conflitos, a existência de normas para regular os conflitos pode ser o caminho para uma sociedade em que os diferentes posicionamentos se chocam sem que a violência se estabeleça.

Esta dissertação foi organizada em seis capítulos, incluindo esta introdução no capítulo um, e as considerações finais no capítulo seis. No capítulo dois, é fornecida a fundamentação teórica que respalda toda a pesquisa. Apresentamos os conceitos de oralidade presentes na literatura de estudiosos da língua. Em seguida, passamos a uma descrição de como esse conceito se faz presente e é tratado nos documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura como os PCN e o PNLD. Visto isso, passamos a descrever a presença dos gêneros orais como objetivo de ensino na escola; em seguida, o foco recai sobre o gênero oral que faz parte da intervenção proposta por essa pesquisa-ação, o gênero *Debate Regrado Público*.

No terceiro capítulo, faz-se a apresentação da metodologia utilizada, enquadrando a pesquisa nas características de uma pesquisa-ação. Apresenta-se a sequência didática proposta para o trabalho com a turma em que ocorreu a intervenção pedagógica. Tem-se também a

descrição dos meios utilizados para a coleta dos dados que serviram para a diagnose da situação motivadora da intervenção pedagógica.

No quarto capítulo, faz-se a descrição dos dados coletados por meio da análise de parte do currículo vigente na rede municipal de educação do Rio de Janeiro e de exemplares do material pedagógico disponibilizado para os professores da rede em forma de apostilas e livro didático; estabelecendo uma relação entre um e outro e entre ambos e os PCN de Língua Portuguesa. Faz-se também um contraponto com as aulas observadas, as entrevistas e os questionários realizados com professores da rede pública.

No quinto capítulo, apresentamos uma descrição da proposta de intervenção e os resultados alcançados. Trata-se da apresentação do passo a passo das atividades e estratégias utilizadas nas aulas que focaram o ensino do gênero *Debate Regrado Público*; bem como das dificuldades e adaptações ocorridas na implementação da sequência didática. Por último, são apresentadas as considerações finais com observações gerais sobre as constatações mais relevantes obtidas com a pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

As próximas seções apresentam conceitos de oralidade a partir da visão de vários estudiosos da língua e da visão encontrada nos documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e o Programa Nacional do Livro Didático. Estabelece-se uma relação entre as modalidades oral e escrita da língua. Define-se o gênero oral *debate regrado público* e destaca-se o tratamento dos gêneros orais em textos acadêmicos recentes.

2.1 O CONCEITO DE ORALIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

O oral é aquilo que é dito de forma audível. O termo oral origina-se do latim *os, oris* (boca); diz respeito ao que é transmitido pela boca; está relacionado à linguagem falada, cujo suporte acústico é a voz (DOLZ; SCHNEUWLY e HALLER, 2004). Na Antiguidade, a oralidade era muito valorizada no processo de ensino, pois era a única forma de transmissão de conhecimentos. Essa realidade fica patente no método socrático de educação denominado maiêutica em que Sócrates questionava seus discípulos acerca de um determinado tema, eles respondiam e Sócrates que, a princípio, parecia concordar com a resposta ia, aos poucos, conduzindo o pensamento deles, fazendo-os refletir sobre a superficialidade de sua resposta e levando-os a uma profundidade de raciocínio jamais prevista pelos discípulos que eram levados a dar à luz novas ideias; um método totalmente baseado na verbalização de professor e aluno (ASSUNÇÃO; MENDONÇA e DELPHINO, 2013).

Nos textos narrativos, encontram-se heróis como Ulisses que, em determinado momento da narrativa, destaca-se por meio da fala, narrando seus feitos e convencendo os ouvintes da veracidade dos fatos. Nesse período da humanidade, era por meio da fala que se eternizava na memória de um povo a existência humana. Com o surgimento da imprensa no século XV e sua ascensão, ocorre uma desvalorização da oralidade (ASSUNÇÃO; MENDONÇA e DELPHINO, 2013). Quatro séculos depois, no século XIX, inaugura-se o estudo da Língua Portuguesa nas instituições formais de ensino. Conforme explicitado no Programa Nacional do Livro Didático (2011), esse estudo possuía três bases: gramática; fala e escrita (retórica) e leitura de textos literários (poéticos). É comum maior ênfase em um aspecto ou outro de acordo com a metodologia que serve de base para o fazer pedagógico. Normalmente, o estudo da língua em uso está relacionado à produção de textos orais ou escritos.

O conceito de oralidade presente neste trabalho parte da aceitação do fato de que, apesar de apresentarem características específicas, a oralidade e a escrita não se diferenciam e não se opõem na essência (ANTUNES, 2003). Tanto uma quanto a outra dizem respeito ao uso da língua nos mais diversos gêneros e nas mais diversas situações de interação social. Nas palavras de Inês Signorini (2001, p.11), “as modalidades oral e escrita de uso da língua são vistas como de função complementar nas práticas letradas de comunicação” o que explicaria a utilização de uma modalidade e não da outra num determinado contexto (LOURDES e MATÊNCIO, 1994). Encontramos essa mesma visão nos estudos de Marcuschi (2001) que ainda acrescenta que ambas constituem atividades interativas. Ou seja, oralidade e escrita são modalidades distintas, mas não dicotômicas (MARCUSCHI, 2001; KOCH, 2000). Segundo Lourdes e Matêncio (1994), fala e escrita possuem diferenças de natureza estrutural; trata-se de diferenças físicas, situacionais e funcionais.

Ocorrem textos orais, como uma notícia dada por um repórter num jornal televisivo ou uma palestra no contexto acadêmico, que apresentam características muito próximas a de textos escritos; assim como ocorrem textos escritos com característica de textos orais (ELIAS, 2011; KOCH, 2000), como bilhete, SMS, conversas escritas na internet. Além do fato de que, numa mesma atividade de interação, pode ocorrer a sobreposição das duas modalidades, como na leitura para um público que interrompe com colocações orais sobre o texto que está sendo lido, colocações essas que são respondidas também oralmente, comprovando que não se trata de modalidades excludentes. Em seu uso social, essas modalidades são mais semelhantes que diferentes (MARCUSCHI, 2001). Segundo Street (1993) *apud* Marcuschi (2001), oralidade e escrita dizem respeito a práticas que apresentam um conjunto de características diferentes em cada contexto sociocultural. O aluno, ao dominar as duas práticas, torna-se o que Marcuschi (2001) chamou de bimodal; pois domina as duas modalidades de uso da língua, a oral e a escrita (ASSUNÇÃO, MENDONÇA e DELFINO, 2013).

Vivemos em uma sociedade letrada em que a escrita é sinônimo de poder, de adequação às demandas sociais (STREET, 1984 *apud* MARCUSCHI, 2001); uma sociedade em que as instituições de ensino, em sua maioria, possuem uma visão grafocêntrica no ensino da língua (ASSUNÇÃO, MENDONÇA e DELFINO, 2013; ELIAS, 2011). Essa visão perpassa, inclusive, planos para o desenvolvimento e erradicação da miséria propostos pela UNESCO; que conecta pobreza à ausência da competência da escrita; como se essa competência tivesse um valor em si mesma, capaz de resgatar indivíduos de situações de desprestígio social (MARCUSCHI, 2001); o que não é apropriado e não se comprova em todas as situações (CALVET, 2011; GRAFF, 1995 *apud* MARCUSCHI, 2001).

Apesar dessa centralidade inquestionável da escrita em nossa sociedade, não podemos definir o homem como um ser que escreve; é mais natural defini-lo como um ser que fala (MARCUSCHI, 2001); como um ser de discurso (ASSUNÇÃO; MENDONÇA e DELPHINO, 2013). Embora a essência da comunicação humana seja oral, Walter Benjamin (1985), em sua obra *Magia e Técnica, Arte e Política*, já apontava para a desvalorização da tradição oral e o constrangimento existente pela dificuldade de se compartilhar histórias; era o prenúncio da extinção da figura do narrador, como aquele que transmite experiências oralmente. Narrativas que, embora mantenham sua essência, sofriam adaptações ao longo dos anos e de acordo com o público presente. São textos dos mais variados (provérbios, adivinhações, cantos, contos), todos eles fazem parte da memória coletiva e da transmissão de experiências de uma geração para a outra (BONVINI, 2006). Trata-se de textos que não possuem uma existência independente; são textos que necessitam da presença física de seu locutor (SCHIPPER, 2006).

A fim de que o diálogo e a troca de experiências sejam reaprendidos, há de se trabalhar para um resgate da tradição oral (KAHMANN, 2009). A morte das narrativas orais implica a morte da capacidade atenciosa e respeitosa de escutar. Assim como o aprimoramento da língua oral incide num aprimoramento da capacidade de escutar (BONVINI, 2006).

No ambiente pedagógico, a oralidade não deve ser considerada como algo da natureza humana, que não precise ser aprimorado e cuja consciência de uso não precise ser aprendida. Não podemos negar que, do ponto de vista da ontogênese¹, os alunos adquirem a linguagem oral nos ambientes de interação anteriores à escola (DOLZ; SCHNEUWLY e HALLER, 2004; PRETI, 2003; MARCUSCHI, 2001). A oralidade na humanidade e na vida de cada indivíduo precede à escrita (MARCUSCHI, 2001). E também não se pode questionar o fato de que a oralidade está muito presente nas salas de aula. O que se percebe é a ausência em sala de aula de um trabalho consciente e planejado de desenvolvimento dessa oralidade (DOLZ; SCHNEUWLY e HALLER, 2004), um aprimoramento que não acontece espontaneamente, depende de um mediador (ASSUNÇÃO; MENDONÇA e DELPHINO, 2013). É cada vez mais comprovada a necessidade de que os profissionais da língua desenvolvam uma metodologia pertinente ao domínio dos gêneros orais (MARCUSCHI, 2005). É necessário, já na formação do docente de língua, que se tenha claro o que significa ensinar oralidade na sala de aula, o que ensinar e como ensinar (ELIAS, 2011). É fundamental que os estudos científicos sobre a linguagem cheguem aos cursos de formação de professores e, desta forma, alcancem a sala de aula, diminuindo os problemas existentes no ensino no Brasil; muitos deles decorrentes,

¹ Ontogênese entendida como sendo os processos evolutivos por que passa todo ser humano como resultado de seu amadurecimento biológico.

inclusive, da falta de entendimento consciente do que seja o processo ensino-aprendizagem (LOURDES e MATENCIO, 1994). Sem essa clareza, tem-se um fazer pedagógico desprovido de objetivos definidos e sem direção; é o fazer pelo fazer, levando a educação no país à situação difícil em que se encontra.

A linguagem oral deve ser, ao mesmo tempo, meio utilizado pelo professor na interação com o aluno no processo ensino-aprendizagem (LOURDES e MATENCIO, 1994) e objeto de ensino. A fala também não deve ser caracterizada exclusivamente pela espontaneidade, falta de planejamento e despreocupação com as regras gramaticais (ILARI e BASSO, 2006; ANTUNES, 2003; MARCUSCHI, 2001), como se coubessem apenas à escrita a correção e o planejamento. Para contribuir nesse avanço, já se tem à disposição uma gramática do português falado, pesquisa coletiva coordenada pelo linguista brasileiro Ataliba Teixeira de Castilho (1990). Estudo que parte do pressuposto de que a língua falada utiliza uma gramática e, em alguns casos, um léxico que lhe são característicos (BONVINI, 2006; ILARI e BASSO, 2006). Essa gramática do uso oral é sistematizada nesse compêndio; isso porque, nas palavras de Ilari e Basso (2006), “só faz sentido sistematizar aquilo que já se conhece”. Essa gramática preenche uma lacuna referente ao fato de que os autores de manuais didáticos têm ainda dificuldade de encaixar o estudo da fala em seus manuais (MARCUSCHI, 2005).

Deve-se desfazer de forma contundente o mito de que falamos como escrevemos (ILARI e BASSO, 2007) e de que o papel da escola seria o de “corrigir” a fala do aluno com o objetivo de aprimorar a sua escrita. Tanto a fala quanto a escrita podem ser inseridas num contínuo de variação que vai desde o uso mais monitorado ao uso menos monitorado, entre um e outro extremo existem graus de monitoramento que dependem do momento e do gênero de que se faz uso na interação linguística (MOLLICA, 2007; MARCUSCHI, 2001; SIGNORINI, 2001; RAMOS, 1997; LOURDES e MATENCIO, 1994). Segundo Preti (2003), a distância no contínuo entre língua falada e língua escrita tem diminuído em função da influência que os meios de comunicação de massa exercem nos usos da língua. Já é corrente o uso de uma linguagem escrita mais próxima da linguagem falada em órgãos de imprensa que separam esse tipo de linguagem para seções de esporte e noticiário policial, por exemplo. Sendo assim, a única diferença contundente entre oral e escrito é o modo como o discurso é verbalizado; no primeiro, por meio do aparelho fonador; e, no segundo, por meio de sinais gráficos. Desta forma, deve-se realizar na escola um trabalho de integração entre fala e escrita (ELIAS, 2011); um trabalho que deve considerar que se trata de modalidades distintas de uso da língua, mas pertencentes a um mesmo contínuo tanto de caracterização quanto de uso e não a uma dicotomia (MACIEL, 2013; MARCUSCHI, 2001). A fala e a escrita são fenômenos dinâmicos cuja

definição e diferenciação não são definitivas a partir de uma lista fechada de características; o que ocorre são inúmeras variações nos usos das modalidades da língua e não uma lista fechada de variações. É exatamente a imagem de um contínuo em que os gêneros orais e escritos, por vezes, aproximam-se e, por vezes, distanciam-se, à proporção em que um ou outro gênero é mais ou menos prototípico de uma ou outra modalidade. Os gêneros textuais podem ser analisados quanto ao meio de produção e quanto à concepção discursiva (MARCUSCHI, 2001). Por exemplo, uma dissertação quanto ao meio de produção é gráfico e quanto à concepção discursiva é escrita; já um bate-papo entre amigos tem meio de produção sonoro e concepção discursiva oral. Mas nem sempre há essa clara divisão. Por exemplo, um bilhete entre alunos tem meio de produção gráfico, mas concepção discursiva oral; assim como, uma palestra tem meio de produção sonoro, mas concepção discursiva escrita. Os dois primeiros gêneros, a dissertação e o bate-papo, são prototípicos e os dois últimos, o bilhete e a palestra, são mistos (MACIEL, 2013). Conclui-se, então, que não é possível, como muitos teóricos têm feito, diferenciar as modalidades oral e escrita a partir de características invariáveis; o que ocorre entre essas modalidades é uma diferenciação gradual, dependendo do gênero e do contexto de uso da língua.

A língua, seja na modalidade escrita ou falada, reflete aspectos da sociedade em que é utilizada (PRETI, 2003); não simplesmente como se fosse um espelho, mas porque a língua é parte da composição social de um grupo e essa fusão é mais claramente percebida na língua falada (PALOMANES RIBEIRO, 2011; PRETI, 2004; PRETI, 2003; MARCUSCHI, 2001). Embora língua e cultura não sejam fenômenos equivalentes, é impossível conhecer um sem conhecer o outro. É pela língua que o ser humano é capaz de descrever pontos de vistas semelhantes ou distintos sobre algo.

Embora a fala preceda cronologicamente a escrita, o discurso falado só se constituiu como objeto de estudo recentemente (CASTILHO, 2009); porém, segundo Preti (2004), esses mesmos estudos têm transformado as perspectivas de análise linguística. Essas modalidades de uso da língua não possuem em si mesmas valores, sejam eles positivos ou negativos; trata-se de usos da língua para atender a demandas sociais diversas; a modalidade escrita é preferencial em algumas demandas e a modalidade falada em outras; podendo haver as duas ocorrências num mesmo contexto. Valorizar uma modalidade em detrimento da outra é uma atitude com base em fatores ideológicos que variam de uma cultura para outra (CALVET, 2011). Mesmo nas culturas em que a escrita ocupa lugar de maior prestígio, pode-se afirmar que a oralidade sempre estará presente porque ela é parte constitutiva do ser humano e, com a escrita, estará a serviço da expressão nas mais diversas atividades humanas. Na análise de uma

ou de outra modalidade de uso da língua, não há consenso também no que diz respeito a uma ser mais complexa que a outra.

Marcuschi (2001) e Koch (2000) são concordes ao constatar que, geralmente, quem se dedica a diferenciar língua falada de língua escrita, a partir de uma lista estanque de características de uma modalidade e de outra, dedica-se apenas a analisar a língua falada e o faz a partir da ótica da língua escrita. A caracterização da língua escrita se dá a partir de compêndios gramaticais que descrevem a língua a partir de citações de obras literárias, não incluindo a língua utilizada em outros contextos. Pode-se afirmar, então, que esses estudos não nos apresentam uma análise da língua falada, tampouco uma análise da língua escrita; eles, no máximo, nos apresentam regras de um sistema linguístico.

Segundo Marcuschi (2001), a oralidade é uma prática de interação que se utiliza da sonoridade e de determinados gêneros mais ou menos formais de acordo com o contexto em que está inserido o ato da fala que, por sua vez, dispensa instrumentalização além das que já estão presentes no corpo humano. O ato de fala é composto, então, de sonoridade e também de recursos expressivos como gestos, movimentos do corpo, expressão facial e outros. São esses os aspectos de representação da língua que podem compor uma distinção entre fala e escrita. Não se sustenta a visão dicotômica da língua (KOCH, 2000) em que a fala caracteriza-se por ser contextualizada, dependente, implícita, redundante, não-planejada, imprecisa, não-normatizada e fragmentária; enquanto a escrita seria descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada e completa. Não se sustenta também a diferenciação apresentada pelo que Marcuschi (2001) chama de visão culturalista em que a cultura oral seria o espaço do pensamento concreto, do raciocínio prático, da atividade artesanal, do cultivo da tradição e do ritualismo; enquanto a cultura letrada seria o espaço do pensamento abstrato, do raciocínio lógico, da atividade tecnológica, da inovação constante e da analiticidade. A primeira lista de características de diferenciação entre escrita e fala apresentada acima não demanda muito esforço científico para constatar a sua não sustentação já que a língua na modalidade oral possui gêneros que primam pela precisão explícita da comunicação, planejamento, normatização e completude; por outro lado, tem-se, com as novas tecnologias de comunicação, o uso da escrita em comunicação instantânea que pressupõe pensamento concreto, contextualização, dependência do interlocutor e raciocínio prático (XAVIER, 2011). As diferenças apresentadas pela visão culturalista, segundo Marcuschi (2001), estão contaminadas por uma visão etnocêntrica de supervalorização da escrita presente em sociedades que são descritas de forma globalizada, como se fosse possível definir uma sociedade como

letrada ou não letrada na notação alfabética de forma homogênea; conferindo à escrita um *status* de progresso humano intrínseco a ela.

A visão defendida por Marcuschi (2001) e por outros estudiosos da linguagem é a sociointeracionista, que caracteriza fala e escrita como fenômenos de comunicação que apresentam dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade; em conjunto com a visão variacionista, perspectiva que estuda as variações no uso da língua tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita; unida à análise da conversação etnográfica em conexão com a Linguística de Texto. Nessa visão, fala e escrita apresentam língua padrão e variedades não padrão, língua culta e língua coloquial, norma padrão e normas não padrão. São duas modalidades que se realizam por meio de textos dentro de um mesmo sistema linguístico. Trata-se de uma análise de uso social da língua, desprendida do mito que confere valor intrínseco à escrita. As perspectivas variacionista e sociointeracionista são complementares, à medida que ambas consideram como aspectos importantes no uso da língua os fatores social e situacional.

Segundo Preti (2003), essas variações no uso da língua ocorrem a partir de dois critérios em que o segundo está inserido no primeiro. São eles: o critério geográfico e o critério sociocultural. O critério geográfico que envolve os regionalismos, resultado dos falares locais. Dentro desse critério, a oposição básica se dá entre linguagem urbana e linguagem rural; em que a linguagem urbana ocupa cada vez mais os espaços devido à ação da escola, dos meios de comunicação e da literatura. É como se a linguagem rural fosse cedendo lugar à linguagem urbana à medida que os recursos do progresso alcançam territórios.

Ainda segundo Preti (2003), dentro da fala urbana e da fala rural, ocorrem outras variações, advindas das características do falante e do grupo a que pertence; além das circunstâncias em que ocorre o ato de fala. Trata-se das variedades socioculturais que podem ocorrer em qualquer localização geográfica. Em relação ao falante ou ao grupo a que pertence, podemos citar variedades relacionadas à idade, ao sexo, à raça, à profissão, à posição social, ao grau de escolaridade; produzindo um discurso que pode ser encaixado em um dos dois dialetos sociais, o culto ou o popular. O dialeto culto é aquele visto por todos da comunidade como o de maior prestígio, usado por pessoa de um nível cultural almejado por todos. Nesse sentido, aprender a língua seria aprender esse dialeto culto.

Quanto às circunstâncias, os fatores não verbais em que ocorre o ato de fala, há o ambiente, grau de intimidade entre os falantes, tema, elementos emocionais; produzindo um discurso inserido no registro formal ou no registro informal. As variações não podem ser definitivamente classificadas porque duas pessoas, mesmo que inseridas nas mesmas

circunstâncias, não falam da mesma maneira; nem uma única pessoa fala da mesma maneira sempre (PRETI, 2003).

Considerando esses fatores, Koch (2000) afirma, citando Halliday (1987), que, enquanto a escrita apresenta um grau de complexidade maior no léxico; a língua falada apresenta uma complexidade maior na sintaxe. Essa complexidade sintática se dá pelo fato de que os pesquisadores tratam a fala apenas como uma interação imediata em que muitas vezes a sintaxe fica comprometida em função de outras necessidades da interação. Nesses estudos, o texto falado é considerado não estático como o texto escrito que é caracterizado como um texto que possui um enunciador. A única possibilidade de realização do texto falado é coproduzido por locutor-interlocutor que, no diálogo, trocam de papéis na construção do texto; de tal forma, que a transcrição da fala de apenas um deles não apresenta coerência, as falas são interdependentes. Identificam-se, então, fenômenos, citados por Koch (2000), como falsos começos, truncamentos, correções, hesitações, inserções, repetições e paráfrases. Esses estudos não afirmam, a partir desses fenômenos, que o texto falado possui uma sintaxe caótica; entendem que esse texto possui uma sintaxe própria, determinada pela circunstância em que é enunciado. Uma sintaxe mais complexa, mas que tem como base a sintaxe da língua.

Ainda nesta linha, tem-se que o texto oral não se dá sempre de forma linear, ele pode apresentar idas e voltas, adaptações próprias dessa modalidade (ILARI e BASSO, 2007). Tais idas e voltas, em um texto escrito, seriam consideradas digressões e desmereceriam o texto em questão. No texto oral, a inserção de informações fora da linha coesiva do texto, como um complemento ao que está sendo tratado, não redundam em incorreção; trata-se, todavia, de uma ocorrência natural nesse tipo de discurso (ILARI e BASSO, 2007).

Todo esse movimento do discurso oral foi esquematizado em três fenômenos nomeados por Castilho (1990 *apud* RAMOS, 1999). São os fenômenos de construção, o processo pelo qual se constrói as unidades discursivas, o que chamamos também de planejamento; de reconstrução, iniciativas para alimentar a interlocução como repetição e paráfrase; e de descontinuação, processo pelo qual o interlocutor participa da composição do texto na interação com o locutor. Tem-se, ao final da comunicação, um texto em que se percebem elipses, anacolutos; fenômenos que tornam o texto fragmentado. Essa característica fica evidente nas transcrições dos discursos; mesmo daqueles em situações de extrema formalidade.

A limitação desses estudos é apresentarem o texto falado e o texto escrito como sendo únicos. Não consideram a existência de textos falados planejados, assim como não consideram a possibilidade de que estes textos sejam gravados e ouvidos em momentos e espaços distantes dos de sua enunciação. Da mesma forma, não consideram o uso da língua escrita em uma

interação imediata como ocorre na troca de bilhetes e, atualmente, em mensagens instantâneas; situações em que a enunciação escrita pressupõe pensamento concreto, contextualização, dependência do interlocutor e raciocínio prático.

Maciel (2013) refere-se ao gênero de modalidade mista. Seriam aqueles que possuem meio de produção diferente da concepção discursiva. Por exemplo, o gênero entrevista publicado em periódicos e o gênero notícia de TV se realizam no meio de produção sonoro e sua concepção discursiva é gráfica. Não pertencem nem à oralidade e nem à escrita; são gêneros produzidos e concebidos em meios distintos.

A autora também destaca, em relação à visão dicotômica de fala e escrita, a diferenciação que se faz afirmando ser a escrita mais formal do que a fala. Segundo ela, a formalidade e informalidade não se dão a partir da modalidade do gênero e sim da situação social de uso desse mesmo gênero, enfatizando nessa situação social o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. Em contradição à visão dicotômica, chega a afirmar que o uso informal da escrita em bilhetes, cartas pessoais, listas e conversação espontânea em meios tecnológicos ocorre em maior quantidade do que o seu uso formal. No entanto, arquivam-se essencialmente o que se produz na escrita formal como artigos, enciclopédias, estudos científicos, romances e outros; deixando-se perder a sua realização informal que é facilmente descartada até por estar mais vinculada ao momento em que se realiza.

Essas considerações apresentadas por Maciel (2013), Marcuschi (2001), e Koch (2000) permitem que se tenha uma visão do uso da língua nas modalidades escrita e falada baseada mais nas semelhanças do que nas diferenças. Permitem também que se conclua que o aprendizado de uma modalidade não implica o aprendizado da outra modalidade.

O docente precisa ter em mente que algumas habilidades presentes na produção de um texto escrito também se fazem presentes na produção de um texto oral (RAMOS, 1997). Qualidades como coerência e coesão, mesmo que com características próprias, devem estar presentes tanto nos textos orais como nos textos escritos. As duas modalidades da língua podem ser usadas na transmissão de raciocínios em exposições formais e informais (MARCUSCHI, 2001).

Contudo, existem habilidades que são necessárias à elaboração de um texto oral, como entonação da voz, posição do corpo, gestos e outras, que não são necessárias à elaboração de um texto escrito. Em consequência dessa constatação, tem-se a relevância de um trabalho pedagógico de Língua Portuguesa que contemple de forma planejada o desenvolvimento da capacidade oral dos alunos (CASTILHO, 1990 *apud* RAMOS, 1997). Deve-se trabalhar com os alunos gêneros especificamente orais; tais como, exposição oral, debate público, entrevista,

recitação/leitura de textos literários e outros (PCN, 1998). O trabalho com os gêneros permite que os alunos observem as condições sociais em que o texto é produzido e recebido (MACIEL, 2013). Muitas vezes, o professor considera que está trabalhando o eixo da oralidade no ensino da língua simplesmente porque proporciona às suas turmas aulas participativas e é receptivo às falas de seus alunos; ou mesmo porque propõe atividades de leitura audível. No entanto, o trabalho com o eixo oralidade deve ir além dos usos de produção informal e da oralização de textos escritos, deve se dar também por meio dos gêneros orais; o professor deve trabalhar as características e contextos de usos de cada gênero especificamente. Tanto os gêneros utilizados no contexto escolar como as exposições, discussão em grupo, relato de experiência, seminários; quanto os gêneros de uso na vida pública como debate, entrevista, negociação, testemunho devem ser ensinados nas escolas porque serão solicitados dos alunos em sua vida acadêmica e fora dela. Trata-se de gêneros que exigem planejamento antecipado; em decorrência disso é necessária uma ação pedagógica organizada e também antecipada com o objetivo de capacitar o aluno a realizar esse planejamento e uso do discurso oral. Não é suficiente apenas disponibilizar para o aluno o contato com os gêneros em uso por meio de textos escritos ou material audiovisual; é necessário que ele aprenda a construir textos com características específicas de cada gênero (MACIEL, 2013).

2.2 A ORALIDADE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Neste estudo, analisamos a visão dos PCN de Língua Portuguesa e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no que diz respeito às estratégias de trabalho com a oralidade no ambiente escolar. Em relação a ambos os documentos, percebe-se claramente um tratamento de igualdade no trabalho com as modalidades escrita e oral da língua. Entende-se como competência linguística ou discursiva a capacidade de utilizar a língua, em ambas as modalidades, de forma variada de acordo com a situação de comunicação (ELIAS, 2011). Para chegar-se a essa competência, é necessário o desenvolvimento de inúmeras capacidades que devem ser trabalhadas em sala de aula.

Essa perspectiva de trabalho com a língua apresentada pelos PCN de Língua Portuguesa corrige uma grande lacuna existente no sistema educacional, em que a oralidade é valorizada apenas nas duas pontas do sistema. Na pré-escola, em que se estimula na criança o desenvolvimento da oralidade com atividades diversas, tais como apresentar um brinquedo para

turma, contar uma novidade e outras; e no ensino superior, em que se exige dos alunos, por meio de exposições, seminários, palestras e outros, que ele seja capaz de realizar essas atividades, sendo avaliado a partir delas (DOLZ; SCHNEUWLY e HALLER, 2004). Nesse momento da vida acadêmica, muitos apresentam dificuldades básicas como falta de clareza na enunciação oral, porque não se propôs a eles nenhum tipo de trabalho com a voz (FERRAREZI JR, 2014; BONVINI, 2006) que resultasse numa boa dicção, num volume adequado, no controle do nervosismo não permitindo que a voz seja afetada por ele. A impressão que se tem com o abandono pedagógico da oralidade é de que a noção vigotskiana de que a fala não só expressa pensamentos como também organiza esses mesmos pensamentos (VIGOTSKI, 2001) é esquecida no Ensino Fundamental e também no Médio em nossas escolas.

Segundo Ferrarezi Jr. (2014), as nossas escolas, quase na totalidade, são misteriosamente silenciosas, não necessariamente um silêncio acústico; mas um silêncio advindo do fato de que não se inclui nos planejamentos e atividades realizadas o falar do aluno como ponto de partida ou parte do processo de ensino-aprendizagem. Um silêncio da boca que reflete um silêncio intelectual; um silêncio ensinado como regra por professores que também foram formados em escolas silenciosas e que reproduzem suas formações. As crianças chegam à escola empolgadas com sua oralidade, gostam de cantar, de compartilhar coisas com os colegas; mas os fazeres pedagógicos voltados à valorização da cultura escrita silenciam a voz da criança, no sentido de que transmitem a clara mensagem de que o que ela diz não tem valor para a escola; principalmente quando estas se utilizam da variante não padrão da língua que é sufocada pela variante padrão valorizada pela escola (MATOS E SILVA, 1996) em um claro distanciamento que, apesar de ter diminuído, ainda existe entre o falar do docente e o falar do discente (ASSUNÇÃO; MENDONÇA e DELPHINO, 2013). Mas, novamente segundo Ferrarezi Jr (2014), uma escola que prepara o aluno para as demandas sociais, sejam elas acadêmicas, profissionais, afetivas; precisa ser barulhenta; fruto de uma oralidade que será aprimorada na escola, especialmente para ser utilizada em situações formais. Essa é a tarefa da escola; não a de silenciar o aluno; não a de substituir a norma popular trazida pela fala do aluno por um modelo de norma culta; o papel da escola é apresentar a norma culta a fim de que o aluno a entenda como um modelo de uso da língua que pode coexistir com a norma popular; o aluno precisa aprender a utilizar uma ou outra na sua comunicação de acordo com a circunstância em que esteja inserido (PRETI, 2003; MATOS E SILVA, 1996; SOARES, 1993). É preciso abandonar o pensamento de que bom aluno é o aluno que chega calado e vai embora calado (FERRAREZI, 2014). A escola não pode ser mais o ambiente em que nada se discute, em que as decisões são tomadas hierarquicamente e não devem ser questionadas. É necessário

que os professores recebam uma formação intelectual consistente e libertadora para que eles também possam promover o mesmo tipo de formação para seus alunos. Caso contrário, a escola não passará de um lugar em que os falares, insistentemente presentes e barulhentos, não serão aperfeiçoados para corresponderem às necessidades de interlocução que se apresentarão para o aluno em sua vida acadêmica e profissional.

Uma escola silenciadora além de não trabalhar os gêneros orais contribui para o surgimento de uma geração incapaz de expressar as próprias opiniões, os próprios pensamentos de forma organizada e compreensível; uma geração que usa a sua capacidade oral de forma irresponsável e, muitas vezes, em situações de maiores implicações sociais, não se sente à vontade para se manifestar. São histórias como a do pré-adolescente de 13 anos, estudante do 9º ano de uma escola da rede privada em Campo Grande – Rio de Janeiro, que concluiu que teria mais aceitação em um ambiente escolar se conseguisse simplesmente não falar. Nas palavras da mãe, trata-se de um menino que

Tem treze anos, está no nono ano do ensino fundamental. É um aluno que ele é agitadinho. É um aluno que sempre foi assim desde pequeno, não consegue ficar, é aquele aluno que nunca para quieto. Ele perde a atenção, não consegue muito, não fica muito tempo preso a uma coisa, só se chamar muito a atenção dele, assim é o G.; mas nunca ficou reprovado, sempre conseguiu; quando ele quer, ele estuda, ele corre atrás; quando tem nota vermelha, ele fica preocupado, corre atrás e consegue, sempre consegue...

Ou seja, trata-se de um menino totalmente dentro dos padrões da idade e da série. Não há no aluno nada de especial; nada que justifique uma preocupação a mais por parte da mãe ou da escola, uma instituição que nas palavras da mãe

É bem tradicional, é bem tradicional, eles seguem... lá, é o... meu Deus... o G. anda até reclamando porque, às vezes, não tem tanta liberdade de expressão.

O que chama atenção é essa sensação de não ter liberdade de expressão. O que o aluno quer dizer quando faz essa afirmação? Analise-se o que ocorreu nessa escola em particular com esse aluno. Infelizmente, não seria essa situação tão incomum não fosse a atitude do aluno. Observe:

Ele estava conversando... foi isso. Aí, o que aconteceu. Assim, o G. estava em sala de aula, conversando com um colega e aí a professora o advertiu porque estava conversando, né? Aí, chegando em casa, G. antes de mostrar o bilhete para a mãe, já preocupado, né? Com o que a mãe ia fazer, ia brigar, botar de castigo, enfim... Ele mesmo fez um castigo de copiar é... a frase “Devo entrar mudo e sair calado”. Isso ele copiou cinquenta vezes. O castigo que ele mesmo se deu...

Algumas instituições de ensino transmitem para seus alunos que a sua fala não é bem-vinda em nenhuma situação; em vez de fazê-los compreender que a oralidade é uma capacidade que deve ser aprimorada. Esse aprimoramento se dá quando se leva o aluno a compreender que existem maneiras adequadas de falar em cada situação social, além de que existem momentos adequados para que esse aluno se expresse oralmente. O ensino nunca deveria ser o do não falar. O ensino deveria ser o do como e quando falar de forma a valorizar essa fala. Calar o aluno parece mais cômodo para o professor, incluindo nessa ação os professores de todas as matérias que, com o objetivo de alcançar a disciplina em sala de aula, não conseguem estabelecer estratégias que incluam o falar do aluno como ponto de partida para o conteúdo a ser trabalhado. A ação de calar está longe de ser a função da escola; na verdade, vai de encontro a sua função de desenvolver o uso da linguagem nos discentes. O professor não deve ser o detentor do direito de se expressar e de ser ouvido atentamente. O aluno deve aprender a se expressar e deve também ter o direito a ser ouvido atentamente sempre que tiver alguma contribuição a dar. Segundo Preti (2004), o que define um falante culto da língua é exatamente essa capacidade de adequar o uso da língua à variedade de situações e de interlocutores. O desenvolvimento dessa capacidade é o papel da escola no ensino de língua materna; papel que não será cumprido silenciando o aluno.

Os PCN de Língua Portuguesa apresentam, como um dos objetivos centrais para o Ensino Fundamental, desenvolver no aluno a capacidade de utilizar o diálogo na resolução de conflitos. Percebe-se claramente uma rejeição ao preconceito linguístico em que apenas uma variedade da língua, dita padrão, é valorizada e considerada no trabalho em sala de aula. É consenso nesses documentos o fato de que se deve partir do falar do aluno para o desenvolvimento das habilidades linguísticas necessárias nas diversas situações de trato social. A prática de desvalorização da fala do aluno resulta na negação da cultura e da comunidade em que o aluno está inserido; tirar-lhe a voz é extrair dele o único meio pelo qual ele dá sentido às suas experiências no mundo (ASSUNÇÃO; MENDONÇA e DELPHINO, 2013); além de, por vezes, provocar no aluno uma indisposição em relação à instituição escolar (RAMOS, 1997). A escola deve compreender-se como meio mais eficaz no enfrentamento necessário do preconceito linguístico presente na sociedade (BAGNO, 1999). O trabalho pedagógico sistemático com a oralidade contribui nesse enfrentamento (MARCUSCHI, 2005), à medida que instrumentaliza o aluno com o uso da língua culta, a língua de prestígio na sociedade.

As produções escritas e orais devem fazer parte de uma situação real de interação e não mais servirem somente como objetos a serem corrigidos pelo professor. A língua deve ser utilizada em situações reais porque está alicerçada nos usos (CASTILHO, 2009;

MARCUSCHI, 2001) e não os usos num sistema abstrato e invariável. A artificialidade que tem marcado o trabalho de produção textual nas instituições escolares funciona como obstáculo para o ensino da língua. Isso se dá porque o aluno comporta-se como um falso enunciador, alguém que expressa aquilo que a instituição, metonimizada na pessoa do professor, espera que ele enuncie. O aluno não fala seus próprios pensamentos, opiniões e sentimentos e o professor, por sua vez, não se coloca como um interlocutor real do discurso do aluno, mas apenas como alguém que se propõe a fazer correções em sua enunciação. Nessa situação, não ocorre dialogismo. Alguém enuncia o que não deseja enunciar para um outro alguém que recebe esta mensagem apenas com o propósito de analisá-la e ajustá-la aos padrões da instituição. Esse receptor/professor assume uma postura não cooperativa em relação ao entendimento do discurso do aluno, diferente do comportamento do receptor comum. Isso ocorre tanto com textos escritos quanto com textos falados pelo aluno em sala de aula (RUIZ, 2013; SILVA A. e SILVA L., 2013). Fica claro para o aluno que ele não tem nada a comunicar, o que ele enuncia não será recebido como um conteúdo a ser desfrutado, entendido; tudo que ele tem que fazer é ouvir a correção que vem do professor, aquele que detém o direito de falar e que, portanto, deve ser ouvido (FERRAREZI JR., 2014).

Na visão dos PCN de Língua Portuguesa, é pela linguagem que o ser humano interage, acessa informações, constrói opiniões, produz cultura. Trata-se do fenômeno do letramento entendido por estudiosos, a exemplo de Angela Kleiman (2007), como uma capacidade mais ampla do que a alfabetização e um aprendizado que se estende por toda vida do aluno. Não diz respeito apenas a saber usar o código da língua escrita, diz respeito a usá-lo em práticas sociais determinadas. Neste sentido, as práticas de letramento referem-se à construção de significados sociais a partir da leitura e escrita de textos. Com a universalização do ensino na década de 70, uma nova parcela da sociedade passou a adentrar o ensino formal nas escolas públicas (LOURDES e MATENCIO, 1994). Constata-se, então, que, quanto maior o déficit de letramento dos alunos que adentram a escola, maior a responsabilidade da escola na construção dessas habilidades, a partir do conhecimento linguístico trazido pelo aluno, que deve ser valorizado e aprimorado, a fim de que, ao final do Ensino Fundamental, ele seja capaz de tomar a palavra e se expressar com clareza e coerência, atendendo às diversas demandas sociais. Não se trata de aprender um falar correto de forma prescritiva como se existisse uma língua correta que precisa ser aprendida (LOURDES e MATENCIO, 1994); trata-se de desenvolver a capacidade de adequar a fala às diversas situações de interação, considerando contexto, interlocutor, intenção e outros fatores. Assim como reconhecer pontos de vistas e a partir deste reconhecimento ter a capacidade de posicionar-se frente à ideia que está sendo transmitida.

Apesar de enumerarem-se com igualdade de valor atividades de interação como conversas informais, cartas pessoais, escrita de textos literários, relatórios profissionais e outros meios de interação, afirma-se a necessidade de que a escola priorize os usos públicos da linguagem. Valoriza-se a interação em sala de aula entre alunos e professor, entre alunos e alunos porque, a partir dessa interação, ocorrem trocas de conhecimento, colocação de dúvidas a serem sanadas e etc. Mas não se pode limitar o trabalho em sala de aula a esse tipo de interação. É necessário desenvolver a capacidade dos usos públicos da língua, aqueles em que não se conhece o interlocutor e em que, muitas vezes, não se tem em comum os mesmos valores, o mesmo conhecimento do mundo. Trata-se de capacitar o aluno a responder os inúmeros tipos de demandas sociais em que ele será avaliado fora da escola, assim como desenvolver uma cidadania participativa e de qualidade.

Em relação aos textos orais, os alunos precisam compreender que, por vezes, a mesma pessoa exerce em seu dia a dia vários papéis e precisa se comunicar com diversos interlocutores (PRETI, 2004). Em algumas situações interlocutivas, a sua fala deverá apresentar características muito próximas às da escrita e muitas vezes utilizar-se da escrita como apoio, ou seja, é necessário formalizar a sua competência oral (BEZERRA; FARIA e MACHADO, 2010). Deve-se também reconhecer a contribuição dos elementos não-verbais como gestos, posição do corpo, expressão do rosto e outros para o sentido do texto oral. Assim como perceber que, no discurso oral, é possível, mediante a reação dos interlocutores, adaptar o seu planejamento inicial quando necessário. É muito comum replanejamento no momento da fala. Pode acontecer, por exemplo, que os interlocutores precisem de mais detalhes sobre um determinado ponto que é retomado e esclarecido (ILARI e BASSO, 2007). Ou que uma frase seja abortada porque os interlocutores já dominam um determinado ponto do conteúdo (BONVINI, 2006). É necessário também que o aluno perceba que o seu discurso oral deve ser adaptado aos seus interlocutores, não apenas ao conhecimento que eles têm sobre o tema apresentado, mas às suas características como sexo, idade, posição social, profissão e outras (MARCUSCHI, 2005).

O professor deve propor atividades com os mais diversos gêneros orais sempre estabelecendo uma relação com uma situação real; o que resultará no aumento da capacidade linguística do aluno. A partir do domínio das características dos variados gêneros textuais, alcança-se um domínio comunicativo; isso porque os gêneros refletem um padrão social de comunicação (MARCUSCHI, 2001). Na maioria dos casos, essas atividades de escuta e fala em contextos públicos só serão desenvolvidas no ambiente escolar; lugar, por excelência, para a prática da oralidade e para a sua reflexão (ELIAS, 2011); que, certamente, será de uso

necessário na vida dos alunos fora da escola. O trabalho com a língua em sala de aula é principalmente formado por atividades discursivas em que o aluno utiliza-se da língua e, no decorrer dos anos de escolaridade, torna-se capaz de reconhecer as características do falar de sua comunidade e os diversos contextos em que ocorrem; num exercício de reflexão da linguagem que considera o fato de que todo sentido e todo uso da língua é sempre contextualizado (MARCUSCHI, 2001).

Segundo Antunes (2003), o trabalho com a oralidade deve apresentar uma oralidade orientada: - para a coerência global, - para a articulação entre os tópicos da interação, - para as características exclusivas da fala, - para a variedade de gêneros orais, - para facilitar o convívio social, - para reconhecer o papel dos elementos não verbais, - para desenvolver as habilidade de escutar com atenção e respeito aos mais diferentes tipos de interlocutores, habilidade essa que se perde quando não se desenvolve a competência da oralidade (BENJAMIN, 1985); além de incluir momentos de apreciação das realizações estéticas próprias da literatura improvisada dos cantores e repentistas.

A partir da constatação de que cada gênero apresenta um vocabulário e uma gramática específicos (ILARI e BASSO, 2007), os PCN de Língua Portuguesa apresentam como gêneros sugeridos a serem trabalhados com os alunos para o desenvolvimento de sua capacidade de escuta os seguintes gêneros literários: cordel, causos e similares, texto dramático e canção; gêneros de imprensa: comentário radiofônico, entrevista, debate e depoimento; gêneros de divulgação científica: seminário, debate, palestra e exposição; gênero de publicidade: propaganda.

Os gêneros sugeridos pelos PCN de Língua Portuguesa para a prática de produção de textos orais são os gêneros literários: canção e textos dramáticos; gêneros de imprensa: notícia, entrevista, debate e depoimento; gêneros de divulgação científica: exposição, seminário e debate.

Em relação ao texto literário, deve-se desenvolver no aluno a capacidade de reconhecer o diferencial no uso da linguagem presente nesse tipo de texto. Como atividade sugerida nos PCN, tem-se preparação de leitura expressiva de textos dramáticos ou poéticos ou memorização **destes textos** a serem apresentados sem o apoio de material escrito; permitindo explorar, entre outros aspectos, a expressividade da própria entonação: tom de voz, ritmo, aceleração e timbre.

No que diz respeito aos conteúdos, os PCN apresentam dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem. No uso da língua pelo aluno, pode-se avaliar que domínios linguísticos ele já alcançou. A partir desse diagnóstico, definem-se os conteúdos a serem trabalhados na busca da ampliação da capacidade oral do aluno entre

outras. O aluno deve atingir autonomia na reflexão de seu próprio uso, aprimorando-o num esquema uso-reflexão-uso e desenvolvendo a sua capacidade construtiva e transformadora. Essa atividade de reflexão pode se dar de forma coletiva em que, num ambiente de confiança e acolhimento, os alunos comentam acerca do texto apresentado por um deles sempre com o objetivo de aperfeiçoamento do texto.

Diante dessas colocações e propostas dos PCN para o trabalho com a oralidade em sala de aula, o PNLD estabelece critérios a serem observados nos livros de Língua Portuguesa que dizem respeito ao desenvolvimento da capacidade de oralidade dos alunos. Para ser aprovado, o livro didático deve apresentar atividades de compreensão e produção de gêneros orais como: entrevista, jornal falado, apresentação de trabalho, debate e outros; discutir e orientar a construção dos gêneros orais propostos; discutir e orientar a escolha do registro de linguagem a ser utilizado em determinado gênero e situação; ser isento de preconceitos quanto às variedades linguísticas existentes; orientar o uso de recursos audiovisuais como auxiliares à produção oral. De acordo com Marcuschi (2005), já podemos perceber nos livros didáticos dos últimos anos algumas mudanças em função desses critérios de avaliação. Em muitos deles, a fala não ocupa mais o lugar da incorreção.

De acordo com o PNLD, o ensino de língua materna no segundo segmento do Ensino Fundamental deve considerar quatro eixos: leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos. Nesse conjunto, a oralidade está em igualdade de valor com os outros três eixos relacionados à língua na modalidade escrita. O que se considera na seleção dos livros é o equilíbrio e a interação entre esses eixos. No eixo da oralidade, parte-se da linguagem oral trazida pelo aluno que é, ao mesmo tempo, instrumento usado pelo professor para trabalhar os diversos conteúdos escolares e também objeto de ensino que visa ao aprimoramento dessa capacidade; fornecendo ao aluno ferramentas para ir além do uso privado da oralidade, alcançando as técnicas necessárias ao uso público dessa linguagem.

As coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) têm, com maior ou menor qualidade, atividades que propiciam ao professor recursos para desenvolver a oralidade dos alunos em situações diferentes das situações cotidianas. As atividades voltadas para leitura e produção de textos escritos e orais devem ser tratadas com prioridade pelo professor; e as atividades relacionadas aos conhecimentos linguístico-gramaticais devem ocorrer em função das primeiras. A maneira de apresentar e o quantitativo das diversas atividades propostas também constituem critério de avaliação de uma coletânea de Língua Portuguesa. Espera-se que, a partir do acirramento das exigências do Ministério de Educação e

Cultura (MEC), as coleções apresentadas pelo PNLD aprimorem as atividades propostas para o trabalho de produção textual tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita.

As coleções são avaliadas a partir de critérios comuns, aqueles que servem de base para a avaliação das coleções de todas as disciplinas; e a partir de critérios específicos que incluem atividades relacionadas ao uso da linguagem em situações públicas, assim como o entendimento e a produção de textos orais. É função da escola, e os livros didáticos devem contribuir para que esse objetivo seja alcançado, desenvolver a utilização adequada e eficiente dos gêneros orais que serão necessários no transcurso da vida escolar do aluno e em situações públicas profissionais e de desempenho de sua cidadania. Para alcançar esse objetivo, o PNLD aprovou coleções que têm uma visão reflexivo-constructivista como base teórica para as atividades propostas nos livros, em que a oralidade é trabalhada dentro de situações reais de uso. Atualmente, as coleções selecionadas apresentam a oralidade como objeto de ensino-aprendizagem, por meio de atividades que, embora careçam de maior sistematização, contribuem para o aprimoramento dos diversos aspectos da produção oral. Nas palavras de Araújo (2013, p. 324), “sequência didática é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais”. Ou ainda, um conjunto de atividades a serem realizadas na escola de forma sistemática para o ensino-aprendizagem de um gênero oral ou escrito (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Nas resenhas dos livros, percebemos que as coleções foram avaliadas com base em cinco critérios, sendo o trabalho apresentado com a linguagem oral um desses critérios, em que se observou se a coletânea favorece o trabalho com essa modalidade da língua.

Fez-se uma análise das atividades relacionadas ao ensino dos gêneros orais encontradas nos Livros Didáticos da Coleção

Singular e Plural (FIGUEIREDO, BALTHASAR e GOULART, 2012), coleção disponível para os professores de Língua Portuguesa da escola em que se deu a observação de aulas, volumes referentes ao 6º e ao 9º anos (seção 4.2.2 – Observação de aulas); e a intervenção, volume referente ao 7º ano (seção 4.1.3 – Livro didático), no sentido de avaliar se essas atividades são facilitadoras do trabalho do professor em sala de aula ou se possuem uma configuração distante das possibilidades que o professor tem na escola, ou seja, avalia-se a estratégia de ensino-aprendizagem; se são contempladas as relações existentes entre o texto escrito e o texto falado; assim como, se atendem também às diversas variações existentes da língua decorrentes de inúmeros fatores; e se concorrem para o aprendizado de uma oralidade voltada para o uso formal e público da língua. Isto é, verifica-se se as propostas de ensino da oralidade desenvolvem capacidades e competências próprias dos gêneros orais, presentes em diferentes

práticas sociais, nas quais será necessário saber adequar devidamente a linguagem a ser utilizada a partir de um planejamento a ser aprendido pelo aluno e, em algumas situações, como apoio, o uso de recursos visuais como cartaz(es), *slides* e outros.

O desenvolvimento da oralidade propicia um melhor desempenho do aluno no uso da linguagem escrita. Portanto, segundo o PNLD, é função do livro didático proporcionar atividades de oralidade como meios de se trabalhar a leitura e produção escrita. Nesse processo, devem-se considerar os mais diversos gêneros de acordo com o nível em que o aluno se encontra.

No quadro esquemático de avaliação da coleção, explicitam-se pontos fortes, pontos fracos, destaque, adequação ao tempo escolar, manual do professor. Em algumas resenhas de coleções aprovadas, observamos que o ponto fraco da coleção está relacionado ao eixo da oralidade, entre outras razões, pela falta de sistematização na apresentação de conteúdos relacionados à linguagem oral e pela escassez de atividade de escuta e compreensão de textos orais. Mas, essas características não impediram que a coleção fosse aprovada e figurasse entre as possibilidades que chegam ao professor no momento da escolha; juntamente com outras coleções que apresentam o trabalho com a oralidade como destaque por trabalhar a relação entre fala e escrita, e também a diversidade dos gêneros orais, produção e compreensão. Devido a esse fato, é importante que o professor tenha acesso às resenhas dos livros para que ele utilize esses quadros como ferramenta de apoio à escolha que ele fará do livro que o acompanhará em seu trabalho por três anos. Essas resenhas, embora não substituam a necessidade de que o docente tenha acesso ao livro para uma análise própria do material, permitem que o professor conheça de forma resumida e objetiva a divisão dos gêneros que serão trabalhados em cada unidade. É urgente que se invista em cursos de atualização e reflexão das práticas pedagógicas a fim de que o professor esteja capacitado a fazer a escolha do material didático ideal para seu trabalho com as turmas no dia a dia; e, além disso, para que seja capaz de perceber e suprir as lacunas presentes nesse material.

Além de todos esses critérios, precisa-se também observar nos livros didáticos a definição de língua com que operam. Segundo Marcuschi (2005, p. 21), poucos livros explicitam claramente que noção de língua serve de pressuposto para a apresentação de textos, conteúdos e atividades.

A melhor maneira de apresentar uma atividade oral em sala de aula é mostrando para os alunos a natureza e a riqueza dos diversos usos sociais da língua (MARCUSCHI, 2001) e os aspectos em que essa atividade pode contribuir para o desenvolvimento pessoal, social e acadêmico do aluno (MARCUSCHI, 2005).

Desde as séries iniciais, percebe-se uma distância entre o que é proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais e o que se realiza dentro da sala de aula (ASSUNÇÃO; MENDONÇA e DELPHINO, 2013). Os PCN de Língua Portuguesa trazem como pressupostos as contribuições da linguística; dentre essas, as mais importantes é de que a linguagem deva ser tratada como uma atividade social (LOURDES e MATENCIO, 1994); de que o desenvolvimento da capacidade oral dos alunos deve acontecer também no espaço da sala de aula (ASSUNÇÃO; MENDONÇA e DELPHINO, 2013) e de que as diversas variedades de uso da língua devem ser igualmente respeitadas (MOLLICA, 2007). A função da instituição escola seria, então, capacitar os alunos para que desenvolvam competência e autonomia frente às demandas sociais da linguagem tanto oral quanto escrita; levando-os a compreender que existe a necessidade de se adequar o comportamento linguístico próprio de cada modalidade em cada situação (ELIAS, 2011); compreendendo os modos de organização de um discurso (FÁVERO; ANDRADE e AQUINO, 2011) e fazendo-se sujeito no mundo em que está inserido (ASSUNÇÃO; MENDONÇA e DELPHINO, 2013).

O que muitos estudiosos têm tentado fazer é desenvolver meios de levar a efeito essa missão que deve ser cumprida em sala de aula pelo professor, considerando sempre que os mesmos esforços e a mesma dedicação devem ser destinados ao aprimoramento das duas modalidades. Porque ambas, numa sociedade que valoriza mais o conhecimento que qualquer outro componente social (BEZERRA; FARIA e MACHADO, 2010), servem de meios para a transmissão desses conhecimentos. Sendo assim, segundo os PCN de Língua Portuguesa, não se deve atribuir apenas ao professor de Língua Portuguesa o aprimoramento da utilização da linguagem pelo aluno. Todas as disciplinas devem desenvolver essa capacidade no aluno visando à compreensão dos conteúdos que estão sendo trabalhados. Na próxima seção, observa-se, especificamente, a efetivação do gênero debate regrado público no processo ensino-aprendizagem.

2.3 O DEBATE REGRADO PÚBLICO NO CONTEXTO DE ENSINO

Na interação verbal, segundo Castilho (2009), têm-se dois tipos de diálogo. O diálogo simétrico em que os falantes estão em posições semelhantes e os turnos são controlados espontaneamente; e o diálogo assimétrico em que um locutor conduz o assunto, situação característica do universo acadêmico, mas que não deve ser exclusiva do professor. Dentro do diálogo assimétrico e simétrico, existem gêneros orais formais públicos que precisam ser

ensinados (PEREIRA; SILVA, 2009) como qualquer outro conteúdo da língua trabalhado na escola. São esses gêneros orais que estarão presentes na vida do aluno fora dos muros da escola nas mais diversas instituições; por isso, a importância de desenvolvê-los e aprimorá-los. Pode-se afirmar que o discente chega ao ensino formal capacitado a usar a língua em diálogos simétricos e o que a escola tem ensinado é que ele seja o interlocutor passivo de diálogos assimétricos; é necessário que, a partir das capacidades trazidas, construam-se outras competências de uso da língua (CASTILHO, 2009), necessárias para que o aluno tome posse de sua cidadania e autonomia.

Para tanto, podem-se construir sequências didáticas que, ao serem aplicadas, vão se adaptando a cada contexto. No caso do gênero *Debate Regrado Público*, as sequências devem partir do fato de que não se trata de um gênero totalmente desconhecido porque marca presença na sociedade e os alunos, em sua maioria, têm acesso a esse gênero via televisão, principalmente, na época dos debates entre candidatos a cargos políticos eletivos; por isso, mesmo que não conhecendo detalhadamente, é quase certo que saibam do que se trata. O ensino desse gênero oral permite que se desenvolva a capacidade de organizar as suas próprias razões, defender um ponto de vista como cidadão efetivo na sociedade de forma a ser entendido e aceito.

O gênero debate diz respeito a uma discussão sobre uma questão polêmica. Essa discussão conta com vários participantes que apresentam suas opiniões acerca do assunto em questão. Essas opiniões são apresentadas com vistas a persuadir os demais debatedores e o público na construção de uma conclusão sobre o tema debatido (PEREIRA; SILVA, 2009). Segundo afirma Plantin (2008), pode-se considerar que o debate está inserido numa prática argumentativo-dissertativa porque se desenvolve em torno de uma questão específica sobre a qual ocorrem falas entre iguais que objetivam alcançar um conhecimento. Essas falas circulam livremente, mas sob regras preestabelecidas.

Nesse sentido, esse gênero tem o potencial de contribuir para a prática da democracia já que as colocações acerca de uma questão polêmica seguem determinados procedimentos, permitindo que os cidadãos sejam capazes de dialogar por meio de seus conflitos, chegando a um melhor entendimento de um determinado tema. Ocorre nesse processo o uso reflexivo da língua, à medida que um busca entender as colocações do outro, convencê-lo ou ser convencido por ele no que se refere a um tema coletivo ou a um problema que é de todos; trata-se, portanto, de um embate racional de argumentos, em que o respeito e a reciprocidade fazem-se presentes e a aprendizagem reflexiva é uma realidade. O aprendizado desse gênero municia os alunos a terem autonomia e serem respeitados na sociedade. Em se tratando de alunos das redes

públicas, diz respeito a um grande avanço já que, muitas vezes, eles têm dificuldades de se expressarem convenientemente por falta de habilidades; essa realidade, somada à realidade das desigualdades econômicas tem sido o grande entrave na participação política autônoma de muitos cidadãos (MARQUES, 2009).

Embora seja o debate um gênero oral por excelência, a escrita não se faz ausente nesse processo. Esse gênero não se efetiva apenas de forma visível; antes do momento de visibilidade, existe uma preparação que inclui leitura e escrita; por meio das quais os interlocutores empreendem uma busca de informações que permite que eles reflitam e aprimorem os seus argumentos (MARQUES, 2009). A escrita pode ser percebida em dados utilizados pelos debatedores, em documentos que são consultados para maior conhecimento do assunto, em tópicos escritos para que o debatedor não se perca em seus argumentos, em anotações realizadas durante a fala de outro debatedor para preparar a resposta ou refutação ao que está sendo colocado. Dessa forma, não podemos excluir a escrita desse processo também na escola (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004).

Esse gênero inclui capacidades como: administração da palavra entre os debatedores, audição da fala do outro, retomada da palavra, intervenções e outras. Essas capacidades estão relacionadas com outras aptidões: no âmbito linguístico, porque dizem respeito ao uso da linguagem em um gênero específico; no âmbito cognitivo, porque exigem que o participante tenha capacidade crítica; no âmbito social, porque impõem a capacidade de ouvir e respeitar o outro; no âmbito individual, porque o participante precisa se situar, posicionar-se diante das questões propostas num reflexo de sua própria identidade (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004).

Não existe apenas um tipo de debate passível de ser trabalhado no ensino formal. Existem pelo menos três tipos de debates: o debate de opinião de fundo controverso, aquele pelo qual os participantes têm a oportunidade de conhecer os vários aspectos de um assunto polêmico; o debate deliberativo em que cada participante apresenta seus motivos que compõem juntamente com os motivos dos demais participantes a deliberação de uma ação a ser executada; debate para resolução de problemas em que os alunos exercitam sua capacidade de solucionar problemas a partir de seus próprios posicionamentos e da escuta dos posicionamentos dos outros debatedores (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004).

O ensino do gênero *Debate Regrado Público* deve partir do trabalho com a estrutura e os tipos de argumentos, o uso dos conectivos, a organização do debate, a escuta da fala alheia, a reformulação do argumento, as formas de refutação e outras técnicas a serem ensinadas aos

alunos (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004). Essas competências devem ser exercitadas pelo aluno no decorrer das aulas separadas para desenvolver o gênero debate.

O trabalho com o gênero oral *Debate Regrado Público* pode ser realizado desde muito cedo na escola, porque as crianças possuem a capacidade de dar opiniões e apresentar argumentos para sustentar essas opiniões. Ademais, o exercício das técnicas relacionadas ao gênero *Debate Regrado Público* resulta no enriquecimento da capacidade de argumentação dos alunos, a partir do domínio das técnicas de reformulação e modalização do discurso (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004).

O papel do professor no ensino das técnicas necessárias ao *Debate Regrado Público* é fundamental porque é ele que apresenta para a turma uma oportunidade de comunicação que desperta o interesse e também é ele que produz meios para que os alunos desenvolvam a sua capacidade de argumentação (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004).

Na organização do debate, precisa-se definir o local, o tempo a ser utilizado, os participantes e o público. Todo trabalho com a organização de um debate deve partir da identificação da controvérsia, atividade em que os alunos, normalmente, apresentam alguma dificuldade. Embora muito importante, não é suficiente que o tema da controvérsia seja de interesse dos alunos. Se o objetivo é que se desenvolva um debate de opinião e não, por exemplo, um debate deliberativo, tem-se que ter muito cuidado na escolha do tema da controvérsia. Devem-se evitar temas que os alunos não conhecem ou não conhecem o suficiente para construir argumentos; por outro lado, não devem ser excessivamente simples a ponto de não ser possível estabelecer um debate. O tema separado para um debate deve permitir o desenvolvimento dos alunos e estar relacionado a questões de suas próprias vidas ou de seu interesse. Não podem ser temas de situações imaginárias, as situações precisam ser reais e corresponderem à possibilidade de intervenção dos alunos.

Ao não compreenderem um objeto de controvérsia, os alunos não conseguem desenvolver argumentos que desencadeiem o debate. Embora o tema precise estar relacionado ao contexto do aluno, essa relação não pode ser ao ponto de não permitir que ele se distancie e alcance o aprendizado. Não basta para o desenvolvimento de um debate que se coloquem afirmações isoladas e justapostas; essas afirmações isoladas não redundam em generalizações sobre o tema e fazem com que o grupo gire em círculos em suas falas (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004).

Enfim, a definição do tema da controvérsia deve levar em consideração questões relacionadas às motivações e às capacidades cognitivas dos alunos, à implicação social e à possibilidade de redundar em aprendizagem (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004). Se o

tema apresentar dificuldade de entendimento para a turma ou parte dela, é necessário prever um momento de pesquisa/busca de informações sobre o assunto em questão. O ensino desse gênero promove/reforça o aprendizado de acessar documentos, saber consultá-los com vistas a produzir argumentos para o debate. Devem-se estabelecer momentos de consultas e leituras coletivas sobre o assunto da controvérsia. Na medida do possível, devem-se colocar à disposição da turma documentos orais; tais como, debates televisivos, pesquisas de opinião na rua, gravações de um especialista sobre o tema e outros. Na dificuldade de encontrar situações reais desse gênero que despertem o interesse da turma, pode-se utilizar a participação de professores ou pessoas capacitadas da comunidade sobre assuntos de interesse dos alunos que acompanharão o debate, a fim de aprender sobre o gênero e também sobre o assunto em questão. Dessa forma, o professor tem, ao mesmo tempo, uma situação real para mostrar para a turma e o controle sobre questões relacionadas ao tempo e alcance por parte da turma (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004).

Definido o objeto de controvérsia, faz-se necessário, então, definir a pessoa que fará o papel de modalizador. Aquele que é responsável por sintetizar as colocações feitas e recolocar as questões reformuladas para os debatedores.

As normas relativas a esse gênero devem considerar se o que está sendo colocado é compreensível e adequado ao debate, se tem coerência, se há respeito às regras linguísticas. O professor ou alguém escalado por ele deve intervir quando uma dessas questões é esquecida. Essa intervenção pode acontecer no momento do debate em que a fala com problemas é colocada; ou o interventor pode anotar para ser trabalhado com a turma num momento posterior. Para isso, é muito útil que o debate seja gravado.

O ensino do gênero oral *Debate Regrado Público* contém, ainda, uma série de etapas que envolvem a compreensão do que é um argumento. Segundo Plantin (2008), a argumentação está relacionada à lógica porque é a arte de pensar corretamente; está também relacionada à retórica, já que é a arte do bem falar; e também à dialética porque é a arte do bem dialogar. Nessa sequência didática, o aluno também é levado a discernir com mais clareza o que é uma opinião, ou uma refutação e etc. Ao final de cada uma dessas etapas, o professor deve propor para a turma que seja feita uma síntese da etapa. Essa síntese deve ser anotada por todos e considerada parte das regras relacionadas ao gênero em questão. Dessa forma, o aluno tem clareza do aprendizado de cada etapa e, ao mesmo tempo, tem a visão global da sequência trabalhada (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004).

Ao fim do processo de ensino e aprendizagem desse gênero, deve-se esperar o aprendizado por parte dos alunos do que seja um debate regrado público; como se reformular,

retomar e refutar uma fala; como utilizar adequadamente os conectivos para introduzir e reformular argumentos. Aprendizado que lhes permitirá alargar pontos de vista, questionar posicionamentos a partir da visão dos demais debatedores.

A possibilidade de ensino dos gêneros orais implica o envolvimento de professores que percebam a importância das habilidades relacionadas a esses gêneros na vida do aluno e um ambiente escolar em que esse profissional tenha autonomia para a gestão do tempo de aula; dedicando-se a desenvolver com o aluno as habilidades relacionadas ao desenvolvimento do gênero. Muitas adversidades se apresentam nesse processo; entre elas, pode-se citar a grande quantidade de conteúdos que são exigidos que o professor trabalhe com suas turmas, conteúdos que são aferidos por provas externas, colocando sobre o professor uma pressão excessiva e uma total falta de autonomia; pode-se citar, também, o despreparo do professor em função de cursos de formação descontextualizados e falta de capacitação continuada; acrescenta-se a essa situação o fato de que, na maioria das escolas brasileiras, o tempo de permanência do aluno no ambiente escolar é muito reduzido (quatro a cinco horas, no máximo), não permitindo que o professor possa trabalhar com calma as sequências didáticas para o ensino dos gêneros orais e até dos gêneros escritos. Nesse processo, é preciso tempo para que o aluno seja protagonista de seu próprio aprendizado em sequências que ele possa avaliar a sua produção e, em conjunto com o professor-mediador e com a turma, contrapor o que foi ensinado ao que foi capaz de fazer.

Diante dessa constatação, observam-se na próxima sessão alguns trabalhos acadêmicos voltados para o ensino do gênero oral em sala de aula. São estudos recentes que reconhecem a necessidade de pesquisar a importância dos gêneros orais e a forma como os professores podem ser capacitados a conduzir esse aprendizado.

2.4 BREVE REVISÃO DE LITERATURA SOBRE O ENSINO DA ORALIDADE

Existe uma bibliografia considerável que trata da relação oralidade e escrita; e também que trata da questão do ensino dos gêneros orais e escritos na escola. Apesar disso, na prática, o que se tem é um desconhecimento de que os gêneros orais precisam ser estudados e desenvolvidos pelos alunos da mesma forma que os gêneros escritos, como preconizam os PCN de Língua Portuguesa. Diante desse desconhecimento e com o objetivo de abrir caminhos para um fazer pedagógico que inclua também o ensino dos gêneros orais, alguns trabalhos acadêmicos têm se voltado para essa temática.

Na dissertação de Goulart (2005), “As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino”, por exemplo, tem-se um detalhado estudo sobre o ensino dos gêneros orais, focando principalmente a exposição oral, o seminário como objeto de ensino. A autora como professora de língua portuguesa sentiu-se motivada frente à ausência de um trabalho planejado dos gêneros orais nas escolas. O que ela constatou é que a oralidade em sala de aula estava restrita a leituras orais e discussões sobre assuntos diversos apresentados pelas disciplinas sem que houvesse um trabalho consciente de organização desse discurso oral. Os docentes, quando questionados sobre essa necessidade, apontam o professor de língua portuguesa como o único responsável por essa tarefa.

A autora relaciona a centralidade do ensino da escrita nas escolas com a importância do ensino da oralidade, ela apresenta a hipótese de que a atividade de reflexão necessária para a organização de um discurso oral como em um seminário desenvolve o senso de coerência necessário em todo discurso seja ele falado ou escrito. A autora comprova, nos diversos momentos de sua intervenção pedagógica, a evolução que se dá na oralidade da turma à medida que o professor intervém no discurso do aluno em um trabalho de acompanhamento e aprimoramento desse mesmo discurso. Entre os objetivos citados pela pesquisadora, destaca-se o de proporcionar meios para que o aluno tenha a capacidade de atuar politicamente na sociedade em que está inserido como um cidadão que consegue expressar seu pensamento de forma organizada e articulada, ocupando, assim, um lugar ativo na sociedade.

Essa pesquisa foi realizada em uma escola federal de Uberlândia com duas turmas de tamanho razoável (20 a 25 alunos). Os alunos que participaram da intervenção pedagógica eram da antiga 8ª série (atual nono ano) e estavam na mesma escola, a maioria deles, com os mesmos colegas desde o pré-escolar, o que permitia que houvesse entre eles um grau elevado de intimidade. Para o desenvolvimento da pesquisa, a professora utilizou coleta de dados em duas fases. A primeira fase consta da gravação de seminários sem nenhum trabalho de reflexão sobre a prática da oralidade em situação formal. A segunda fase constou de atividades de intervenção e reflexão sobre o discurso oral formal, levando em consideração os recursos não linguísticos como gestos, imitação de voz e outros. Ainda nessa fase, a pesquisadora gravou um novo momento de seminário e registrou as mudanças ocorridas após a mediação da professora.

O que se percebe nesse trabalho é que mesmo sendo uma escola reconhecidamente de destaque no contexto pedagógico da cidade e a professora ser um profissional com título de mestre, trabalhando com turmas de número reduzido; o trabalho com os gêneros orais não é sistematizado, acontece sem que se dedique a ele um planejamento que conduza a aprendizagem

desses gêneros. O que demonstra que essa sistematização é rara nas salas de aula de nosso país. Consequência dessa falta de sistematização, segundo Goulart, é o fato de que, apesar de os alunos ficarem muitos anos no ensino formal, não demonstram desenvolvimento referente à capacidade oral de se expressar.

Outros trabalhos, no entanto, como o artigo de Bezerra, Faria e Machado (2010) não são concordes com a afirmação de que os alunos não progredem em seu discurso oral mesmo depois de muitos anos numa instituição escolar. Ao contrário disso, afirmam, em seu artigo “A oralidade e a escrita: instrumentos na construção do saber ao longo da vida”, que os alunos, ao fim do período do ensino formal, dizem ter alcançado progresso em sua comunicação oral como um ganho do período que passaram na escola. Esse progresso teria ocorrido, segundo os alunos citados no artigo, devido ao trabalho de escrita e leitura realizado no decorrer das séries; isso porque a escrita oportuniza que os alunos se utilizem do discurso oral para compartilharem pontos referentes à compreensão dos textos; textos esses que ampliam o vocabulário do aluno. Ou seja, mesmo sem sistematização voltada para o ensino do gênero oral, ocorre progresso na oralidade do aluno devido ao contato com textos de gêneros diversos tanto na leitura quanto na produção escrita.

Nesse artigo, os autores descrevem um projeto de oralidade e escrita realizado em uma escola da Rede Municipal de Ensino em Fortaleza- CE com alunos de uma turma de EJA III, o projeto Imagens da Memória em que uma das etapas consta de depoimentos dos alunos sobre suas origens, nomes e histórias de suas vidas. Em uma etapa anterior, utilizou-se o gênero oral entrevista. As atividades realizadas no projeto tiveram o efeito de resgate e valorização da memória individual e coletiva dos alunos.

O ponto de partida do projeto foi uma reunião de planejamento com os professores da escola em que se discutiu a relevância do projeto e organizou-se um material didático diferenciado com base nas vivências e nos conhecimentos trazidos pelos alunos. Fez-se, então, a apresentação do projeto aos gestores da unidade escolar com vistas a angariar apoio logístico para a realização do mesmo. Em seguida, apresentaram-se, em uma exposição oral, as propostas do projeto ao corpo docente da escola que teve a oportunidade de fazer questionamentos e observações ao grupo de professores.

As aulas objetivaram levar os alunos a organizarem seus próprios conhecimentos, enriquecê-los e relacioná-los a situações e problemas que estão a sua volta. Eles foram levados a analisarem questões concretas e conceituais por meio de pesquisas. Os novos conhecimentos adquiridos geraram textos escritos e, em um diferencial do projeto, deram origem também a discursos orais em que se compartilharam esses conhecimentos. Os textos escritos pelos alunos

eram primeiramente compartilhados com a turma; em seguida, corrigidos pelo professor e, depois, reescrito por eles. Os textos compuseram o que o grupo de professores denominou Livro da Vida, uma coletânea dos textos produzidos pelos alunos no decorrer do projeto.

Embora o produto final do projeto tenha sido o Livro da Vida, a sua trajetória valorizou igualmente textos escritos e textos falados. Os alunos exercitaram a oralidade em situação pública em momentos emocionantes como nos depoimentos em que cada um descreveu o instante em que assinaram seus nomes pela primeira vez e como era difícil e constrangedor ter que se utilizar da digital antes de serem alfabetizados; ou em depoimentos em que cada um, a partir de um objeto que representa sua vida e de fotos, relatou sua história de vida. Durante todo o percurso do projeto, o aluno é tratado em sua singularidade e importância. É levado a perceber que tem algo a dizer e que as pessoas desejam ouvi-lo com respeito e valorização. Aprende que, na construção de um discurso escrito ou falado, é necessária a capacidade de observação, análise e síntese.

Ao final do projeto, destacou-se a existência de técnicas que podem ser ensinadas ao aluno para o aprimoramento de sua oralidade, capacidade de grande relevância como suporte para o ensino da escrita e como um conhecimento importante para a vida do aluno em suas atividades fora da escola.

Outro gênero oral que tem chamado a atenção da academia, além do seminário, entrevista e depoimento, é o gênero debate regrado público, gênero esse que compõe o eixo principal desta dissertação. Entre outros trabalhos, destaca-se a dissertação de Pereira (2011) que observou e descreveu a ponte entre a forma como é apresentado esse gênero no livro didático de 9º ano do Projeto Araribá e a maneira como o gênero é trabalhado por dois profissionais do ensino de língua portuguesa em turmas em que esse livro foi adotado, em duas escolas públicas da rede estadual da Paraíba, no ano letivo de 2009. Os professores escolhidos para a pesquisa apresentam perfis distintos no que diz respeito à idade e formação; a análise dos dados coletados na pesquisa cruzou o perfil dos professores com o desempenho deles na transposição do gênero oral *debate* para o ensino na sala de aula. O primeiro professor tem 44 anos e não possui formação específica em língua portuguesa, sua graduação foi na área de educação²; o segundo, com 28 anos, tem formação na graduação em língua portuguesa e mestrado em linguagem e ensino. As turmas de ambos os professores eram muito semelhantes, 21 alunos em média, da mesma faixa etária, de escolas de periferia que ofereciam para ambos

²Infelizmente, em muitas regiões do país, principalmente, norte e nordeste, não é raro um professor lecionar em séries para as quais não tem formação específica.

os mesmos recursos didáticos (livro didático, giz e quadro). Os dados analisados em sua pesquisa constam dos elementos encontrados no livro didático, entrevistas com os professores e observação de aulas. Esses dados são apresentados na dissertação em sinopses transcritas das sequências didáticas utilizadas nas aulas e trazidas pelo livro didático. A entrevista consta de duas perguntas, a primeira referente ao conhecimento e trabalho realizado com os gêneros orais e especificamente com o gênero debate; e a segunda pergunta diz respeito à formação dos professores, se houve algum tipo de conteúdo relacionado ao ensino dos gêneros orais.

O pesquisador constatou que o livro didático apresenta duas estratégias, leitura de um debate transcrito e produção de um debate. Dentro dessas estratégias, esse material apresenta os elementos que compõem um debate, quais sejam, a questão polêmica, a argumentação, o moderador e os debatedores. Registra-se, na pesquisa, que o livro didático visa se aproximar das propostas dos PCN para o ensino do gênero oral. Por outro lado, segundo o autor da dissertação, em consonância com a avaliação feita pelo MEC, embora presente no decorrer da coleção gêneros orais públicos, o livro didático não possui um trabalho sistematizado de exploração desses gêneros. Nesse sentido, a resenha apresentada sobre a coleção sugere que o professor amplie o conteúdo apresentado pelo livro.

Constatou-se também que, apesar de os dois professores que fizeram parte da pesquisa terem sido observados em aulas que tinham o mesmo objetivo, o de trabalhar o gênero *debate* em sala de aula; as aulas ministradas por um dos professores, denominado professor X na dissertação, que fez parte da coleta de dados da pesquisa utilizou-se do gênero debate como uma maneira de se discutir questões polêmicas tão somente, ou seja, o gênero como meio; o que é passível de acontecer em qualquer disciplina. Não sistematizou as características do gênero e também não organizou um evento de debate com a turma. O que ocorre em sua sequência didática é a leitura e a discussão dos textos trazidos pelo livro didático e, na unidade em que o livro propõe a realização de um debate, a professora organiza a turma em círculo, pergunta quem deseja debater sem mencionar o assunto que seria debatido, os alunos se mobilizam e começam o levantamento de questões sobre o tema *Drogas*. Perguntas são feitas sobre o assunto e os alunos expõem o seu conhecimento. Não há a questão polêmica e as opiniões apresentadas não são embasadas em argumento.

De forma diferente, o outro professor, denominado professor Y, trabalhou os elementos do gênero, marca distintiva do ensino de Língua Portuguesa, ou seja, usar os diversos gêneros como meios nas atividades em sala de aula pode acontecer em todas as disciplinas; mas caracterizar e ensinar o gênero em si é função do professor de língua. O professor Y organizou um evento de debate com todos os elementos constitutivos desse gênero, ou seja, o gênero como

objeto de ensino. Esse docente não se prendeu à leitura de todas as seções e atividades do livro didático, realizando um trabalho com maior autonomia à medida que se utilizou de atividades de sua própria autoria. Pode-se afirmar que o trabalho com o gênero foi realizado com ênfase nas características discursivas de uma argumentação. O que ficou faltando no trabalho desse professor também estava ausente do livro didático que seria a observação audiovisual de um debate. As atividades ficaram presas a textos escritos.

O que se pode concluir da comparação entre os dois professores que fizeram parte da pesquisa de Pereira (2011) é que o professor X baseia a realização de suas aulas em experiências de anos de trabalho em sala de aula, há pouco embasamento científico; e o professor Y consegue unir à sua pouca experiência o conhecimento científico acessado nos PCN de Língua Portuguesa e, embora afirme não ter acessado conteúdos linguísticos e didáticos sobre o ensino do gênero oral em outras fontes, o fato de ser graduado em letras e ter um curso de mestrado relativamente recente influenciou na sua prática; o pesquisador identificou criatividade e desenvoltura aprendidas na formação do professor sobre o ensino dos gêneros escritos e da análise linguística aplicadas nas aulas sobre o gênero debate.

O autor da dissertação constatou, a partir de entrevista com os professores, que a oralidade é a última preocupação dos docentes. Quando perguntados a respeito do ensino dos gêneros orais em suas formações, os professores afirmam ter sido inexistente a reflexão sobre o ensino desses gêneros. E o professor Y acrescenta que a leitura dos PCN de Língua Portuguesa não o ajudou a formular diretrizes para trabalhar os gêneros orais no dia a dia com suas turmas. O questionamento do pesquisador diz respeito ao fato de que, apesar de tanto o professor X quanto o professor Y afirmarem não ter tido nenhum tipo de preparo e reflexão para o trabalho com os gêneros orais, o professor Y se aproximou mais da proposta de trabalho com o gênero debate; enquanto o professor X não ultrapassou o uso do gênero como um meio e não como um objeto de estudo. A conclusão a que chegou o pesquisador foi a de que o fato de o professor Y ter uma formação em letras, uma pós-graduação e manter contato com o universo acadêmico por meio de congressos, simpósios e grupos de pesquisas foi o diferencial de suas aulas em relação às aulas do professor X que já tinha mais de duas décadas de sala de aula, formação em pedagogia, muita experiência, mas nenhum contato com as recentes pesquisas realizadas na academia. A formação foi o único diferencial encontrado, já que ambos trabalhavam em escolas públicas da mesma periferia, em turmas do mesmo ano, com quantidades semelhantes de alunos. Essa conclusão é um indicativo da necessidade de investimento na formação continuada dos docentes.

Quanto ao livro didático do 9º ano do Projeto Araribá, o pesquisador concluiu que as propostas desse material estão inseridas numa perspectiva de produção de texto interacionista, o que o aproxima das orientações contidas nos PCN de Língua Portuguesa. Essa conclusão vai ao encontro de afirmações de que o PNLD, com a participação de professores universitários e pesquisadores, é responsável pelo aumento da qualidade dos livros que chegam às escolas públicas do país, bem como pela aproximação do material didático utilizado das indicações pedagógicas dos PCN. Faz-se necessário, no entanto, que mídias audiovisuais sejam acrescentadas às coleções para o trabalho com os gêneros orais; já que grande parte das escolas está munida de ferramentas tecnológicas que possibilitariam o uso desses recursos.

O pesquisador segue com suas reflexões e, diante das discrepâncias existentes entre os trabalhos realizados com o gênero debate em sala de aula pelos dois professores participantes da pesquisa, conclui também que livros inovadores não garantem aulas inovadoras por pelo menos três motivos. Esses livros podem não estar adaptados ao tempo de aula que o professor possui com a turma, ao perfil do aluno e até ao perfil do professor; entre outras variantes presentes na ação pedagógica. Essa conclusão coloca em xeque a visão otimista de que se resolvem os problemas de ensino existentes em nossas escolas com bons livros tão somente.

Em relação ao par experiência e conhecimento acadêmico, o autor conclui que é necessário conhecimento acadêmico para se compreender o porquê de trabalhar com o aluno determinado tópico da matéria. A partir do entendimento do porquê, o profissional de ensino é capaz de, conscientemente, construir o como trabalhar, estratégias que variam de profissional para profissional, de contexto para contexto. Essa constatação aponta para a importância de que o profissional da educação básica mantenha contato com a produção acadêmica relacionada à sua área de ação. O profissional não deve parar na sua formação, ela deve ser constante já que o objeto de ensino também evolui com tempo. Um professor só conhece as propostas oficiais da educação no país e consegue se desvencilhar da tradição se estiver em constante formação. A academia, por sua vez, deve pensar estratégias que levem o conhecimento produzido no espaço da universidade para além de seus muros, chegando até o professor que lida com a sala de aula diariamente.

Essas conclusões são pertinentes à pesquisa de Goulart (2005) que trata da didatização do gênero oral seminário, ao artigo de Bezerra, Faria e Machado (2010) que versa sobre o gênero oral depoimento e à dissertação de Pereira (2013) sobre o ensino do gênero oral debate. É inquestionável a dificuldade que muitos profissionais da língua têm encontrado para lidar em sala de aula com os gêneros orais, cujo ensino está previsto nos PCN de Língua Portuguesa;

documento relativamente recente e ainda distante de alcançar a evolução do ensino de língua materna tão preso aos tradicionalismos didáticos.

Nesta pesquisa ação, alguns procedimentos foram seguidos para a coleta de dados. Esses procedimentos estão descritos no próximo capítulo. Trata-se do levantamento de dados a partir de questionários, entrevistas e observação de aulas. Acrescenta-se a esses procedimentos a intervenção pedagógica realizada pelo professor pesquisador em sua turma de 7º ano de uma escola pública da Rede Municipal do Rio de Janeiro.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, caracterizamos o tipo de pesquisa realizada; os instrumentos utilizados para a coleta de dados; a maneira como se deu a pesquisa e a intervenção por meio de uma sequência didática devidamente detalhada.

3.1 TIPO DE PESQUISA

O tipo de pesquisa aplicado neste trabalho foi o de pesquisa-ação, ou seja, a partir de um determinado diagnóstico que aponta um problema de ensino-aprendizagem; que é, neste caso, o problema da ausência ou infrequência com que é trabalhado de forma sistematizada o aprimoramento de gêneros orais em sala de aula, apresenta-se proposta de intervenção para aprimorar a prática pedagógica com vistas a apontar caminhos e sugestões para o trabalho com os gêneros orais, importante para a formação do discente (THIOLLENT, 2009). Trata-se, então, de uma pesquisa que contém duas partes: a primeira diz respeito ao diagnóstico da situação que foi realizado por meio da aplicação de questionários, observação de aulas e análise de material didático; a segunda parte da pesquisa compôs-se de uma proposta de intervenção pedagógica que exemplifique o trabalho a ser realizado com os alunos, objetivando a sua proficiência no uso da língua na modalidade oral.

A aplicação dessa metodologia de pesquisa-ação se deu no ensino, no planejamento e na avaliação; a partir do objetivo de promover e orientar o trabalho que deve ser realizado na sala de aula com os gêneros orais. A construção dos conhecimentos respondeu a demandas constatadas na fase exploratória e ocorreu nas práticas de observação e ação; esse procedimento de pesquisa é denominado por Engel (2010) de Pesquisa Situacional. De acordo com Thiollent (2009), essas demandas apontam para dificuldades de aprendizagem cujas soluções são construídas por todas as personagens da pesquisa, por meio de uma forma de ação planejada: o pesquisador, os professores que aceitaram ter as aulas observadas e os discentes que participaram da intervenção pedagógica.

A escolha metodológica pela pesquisa-ação se deu porque é uma forma de fazer pesquisa aproximando a teoria da prática; além de fornecer subsídios que contribuam para suprir as deficiências da situação; trata-se de uma pesquisa de intervenção. Nessa pesquisa, em particular, trabalha-se com dificuldades encontradas na prática de sala de aula. A situação

observada não é manipulada, é real; a pesquisa-ação é uma alternativa de busca de soluções para os problemas reais para os quais os métodos tradicionais não têm produzido resultados (THIOLLENT, 2009). A pesquisa não se completa apenas com o diagnóstico, a ação será direcionada ao trabalho de aperfeiçoamento da capacidade de uso da língua na modalidade oral, especificamente no gênero debate regrado público.

O movimento científico que ocorre nesse tipo de pesquisa é de dentro para fora, isto é, a partir da situação diagnosticada, apresentam-se meios de amenizar os problemas encontrados. Diferente do que ocorre mais comumente quando se faz uma intervenção de fora para dentro, em que estudos realizados nas universidades são aplicados no sistema educacional por meio de cursos de atualização profissional, palestras, seminários e outros. Trata-se de uma pesquisa aplicada, pois tem como preocupação principal a resolução de problemas de uso da linguagem no contexto da escola como preparação do aluno para outros contextos. Nesta pesquisa, a linguagem é focalizada como parte de um processo de interação linguística; trabalha-se com a língua em uso, o que não prescinde de uma formulação teórica.

O método de investigação utilizado é de cunho interpretativo/qualitativo. A coleta dos dados se dá, como já descrito, por observação sistemática, por questionários aplicados a profissionais de ensino da língua e pela análise de material didático. Nessa observação e a partir desses questionários, fizemos um levantamento da importância dada à oralidade em sala de aula. Trata-se de uma pesquisa-ação porque, utilizando os dados levantados, desenvolveu-se uma proposta pedagógica que objetiva auxiliar os profissionais de ensino de Língua Portuguesa no trabalho com os gêneros orais. A partir da sequência didática apresentada, o professor poderá criar outras sequências que também privilegiem o trabalho com os gêneros orais.

3.2 INSTRUMENTOS DE OBTENÇÃO DE DADOS E FORMA DE AÇÃO

Os dados foram coletados a partir de: I) Análise do currículo de Língua Portuguesa do 7º ano do município do Rio de Janeiro; II) Questionário respondido por professores; III) Análise de Livros Didáticos da coleção Singular e Plural (FIGUEIREDO, BALTHASAR e GOULART, 2012); III) Observação de aulas; IV) Entrevista com as professoras cujas aulas foram observadas. Como aporte teórico, baseamo-nos em textos de estudiosos voltados para uma pedagogia de ensino que inclui a modalidade oral como Schneuwly e Dolz (2004), Signorini (2001), Queiroz (2006), Elias (2011), Marcuschi (2001) e Maciel (2013).

A observação das aulas de Língua Portuguesa foi realizada em duas turmas de Ensino Fundamental de duas professoras da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, no decorrer das aulas do primeiro semestre de 2014. Os questionários (ver modelo no apêndice I) foram aplicados a todos os docentes de Língua Portuguesa dessa mesma escola e de uma unidade de ensino da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro do mesmo bairro, totalizando 15 questionários.

Na sala de aula, sem interagir, observamos e anotamos em um diário o desempenho do professor no que diz respeito ao tempo dedicado no planejamento e na aula aos diversos itens da língua como leitura, interpretação de texto, produção textual, fatos da gramática e oralidade nos mais diversos gêneros. O que se pretendia observar é quanto de cada aula ou quantas aulas na semana são utilizadas para o aprimoramento da capacidade oral dos alunos.

Paralela a essa atividade, foi realizada a intervenção pedagógica em que o pesquisador aplicou em suas turmas uma sequência didática para o ensino das técnicas de debate regrado público, que foi devidamente caracterizado. A expressão sequência didática utilizada nesse trabalho diz respeito à definição apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) como sendo “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Para os autores citados, uma sequência didática tem o objetivo de aprimorar ou ensinar aos alunos um determinado gênero textual; levando-os a adaptar o uso da língua oral ou escrita às diversas situações que se apresentam no dia a dia; principalmente a situações públicas e não privadas de uso da língua. Essa sequência foi composta também por atividades subjacentes às atividades de leitura e escrita (PEREIRA; SILVA, 2009), tais como vídeos, exposições e outras. Trata-se de uma sequência inserida no domínio social de comunicação denominado discussão de problemas sociais controversos, cuja capacidade de linguagem trabalhada diz respeito a argumentar; o que envolve os movimentos linguísticos de sustentação, refutação e tomadas de posição (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

3.3 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA

Os dois professores (doravante denominadas P1 e P2), cujas aulas foram observadas, participaram da pesquisa por cooptação, método em que os participantes são convidados a integrar a pesquisa como auxiliares do pesquisador, como consta no termo de adesão no Anexo

I. As turmas observadas foram uma turma de 6º do P1, com 43 alunos matriculados e uma turma de 9º ano do P2, com 43 alunos matriculados.

O P1 é graduado em português e literatura brasileira, possui mais de duas décadas de ensino na rede pública do Estado e do Município do Rio de Janeiro. O P2 é graduado em português e língua francesa, possui quatro anos de experiência na rede pública e privada do Município do Rio de Janeiro. Ambos graduados pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. A intervenção pedagógica foi conduzida pelo próprio pesquisador que também possui mais de duas décadas de trabalho nas redes públicas e privada do Município e Estado do Rio de Janeiro; e é aluno do curso de Mestrado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, inserido no programa denominado PROFLETRAS.

Tanto as turmas que foram observadas quanto a turma em que se deu a intervenção pedagógica possuem entre 40 a 43 alunos; caracterizam-se por serem participativas e as professoras fazem valer essa característica incentivando e proporcionando oportunidades para que os alunos se manifestem oralmente. O professor-pesquisador realizou a intervenção em uma turma com que trabalha e não com as turmas observadas devido à dificuldade de conciliar a sequência didática elaborada para o ensino do gênero oral *Debate Regrado Público* composta de 20 aulas com o planejamento preparado pelo professor no início do ano. A turma selecionada para a aplicação da sequência didática foi uma turma que não apresenta grande defasagem de conteúdos relacionados aos anos anteriores. Isso porque turmas com defasagem de conteúdo têm um planejamento específico com o fim de supri-las das principais habilidades que já deveriam possuir e, em decorrência de inúmeros fatores, não possuem.

A instituição em que ocorreu a observação, conforme carta de consentimento no Anexo II, é a mesma escola em que ocorreu a intervenção pedagógica da qual o pesquisador fez registros audiovisuais, mediante autorização dos responsáveis pelos alunos, conforme consta no Anexo III. Trata-se da E. M. Dr. Nelcy Noronha, situada na Rua Coxila Rica, lote 3, Jardim Maria de Lourdes, no bairro de Campo Grande, na cidade e no estado do Rio de Janeiro; criada pelo decreto “E”, número 4885 de 12 de março de 1971. A escola passa por avaliações externas periódicas e, no ano de 2013 obteve as médias no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 4,8 e no IDERIO (Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio) de 5,1. Essas médias são calculadas a partir de três critérios: índice de evasão escolar, índice de aprovação e resultado de prova aplicada aos alunos; para compor o cálculo do IDEB, utiliza-se a chamada Prova Brasil e, para compor o IDERIO, a Prova Rio. Esses índices são indicadores que reúnem de uma só vez dois conceitos essenciais na educação: o fluxo escolar (taxa de aprovação obtida no censo escolar) e o desempenho em avaliações de Língua Portuguesa e

Matemática padronizadas pelo INEP. Considerando que a média nacional das escolas no IDEB é 4,4 e no IDERIO é 4,6, pode-se afirmar que a escola em que se deu a observação de aulas e a intervenção pedagógica é uma escola acima da média das escolas brasileiras e das escolas do município do Rio de Janeiro; embora, por inúmeras razões, ainda não possa ser considerada uma instituição de ensino com índices satisfatórios.

A escola está localizada em um bairro residencial de classe média-baixa e atende a alunos oriundos em sua maior parte dessa comunidade e de comunidades próximas de classe baixa. A escola possui 9 salas de aula, 1 sala de leitura (de dimensões muito reduzidas), 1 quadra esportiva, 1 secretaria, 1 sala de professores, 4 banheiros, 1 sala informatizada de pouca utilização devido às dimensões insuficientes para o uso de uma turma ou mesmo de metade de uma, 1 almoxarifado, 2 vestiários, 1 cozinha, 1 refeitório e 1 despensa. Atende a 18 turmas do Ensino Fundamental II: 5 turmas de 6º ano, 5 turmas de 7º ano, 4 turmas de 8º ano e 4 turmas de 9º ano. Possui 33 professores.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) foi organizado e discutido pelo corpo docente, coordenação pedagógica e gestores da unidade escolar. Na seção “Objetivos e Princípios do PPP da escola”, consta que “tem o objetivo de acolher a diversidade, favorecer a criatividade, fortalecendo a identidade e enriquecendo a “escrita” da história da “nossa gente”, “da nossa escola e da nossa cidade”. E ainda,

A proposta é uma escola de qualidade, democrática, participativa e comunitária, onde seja possível o acesso às diferentes formas de comunicação, para que as histórias de pessoas e lugares, antigas ou recentes, presentes ou ausentes, reais ou ideais, que de certa forma influenciam a história da “nossa gente pedagógica”, sejam ouvidas, interpretadas, analisadas e recontadas, visando à formação de novas histórias, construídas conscientemente, escritas por um cidadão que fará a “diferença” na sua própria história e na história da nossa cidade. (p. 1 do PPP da escola)

O PPP aponta, também, para o incentivo à participação, sempre que possível, da comunidade formada por pais, alunos, professores, funcionários e gestores nas decisões pertinentes ao dia a dia da escola e nas atividades pedagógicas; como uma forma de despertar e desenvolver a cidadania nos alunos. A proposta é de uma educação libertadora e transformadora em que os alunos tenham o direito à palavra e a utilizem com responsabilidade na certeza de que serão ouvidos; tornando-se, assim, críticos e autônomos, acostumados a atuar na sociedade em que estão inseridos.

Essa proposta é limitada pela estrutura deficitária, o prédio da escola foi construído para ser provisório e tornou-se definitivo. É limitada também pelas decisões políticas tomadas para o contexto da educação, decisões essas que não têm continuidade nos governos que se seguem.

Além dessas deficiências, também temos professores no município do Rio de Janeiro que trabalham em vários turnos, tendo dificuldade de participar de cursos de formação continuada. A escola recebe no Ensino Fundamental II alunos que ainda não estão devidamente alfabetizados. Os alunos são recebidos na Unidade Escolar a partir do 6º ano e são apresentados às dependências e à rotina da escola. Faz-se uma avaliação diagnóstica e criam-se estratégias para minimizar as dificuldades. A equipe pedagógica busca suprir as deficiências, trabalhando em conjunto para alcançar os objetivos propostos. As estratégias são montadas considerando os conhecimentos trazidos pelos alunos e valorizando aspectos positivos do comportamento deles, assim como respeitando sua identidade cultural; investindo em sua autoestima.

A partir do conhecimento trazido pelo aluno, o objetivo é promover a ampliação dos horizontes por meio do ensino sistematizado em que os alunos serão apresentados a conhecimentos e fenômenos culturais a que não tiveram acesso fora da escola. Não se trata apenas de repetir conteúdos prontos, a proposta do PPP é que o discente seja levado a refletir sobre a realidade, buscando caminhos para melhorá-la.

Uma das adversidades encontradas no trabalho na escola diz respeito ao fato de que muitos pais possuem ocupação informal com carga horária muito estendida; apresentando, assim, dificuldade de acompanhar o desenvolvimento escolar dos filhos. Além disso, parte da comunidade não aprendeu a respeitar o patrimônio público; a escola precisa estar sempre sendo reparada, o que muitas vezes não é possível devido à exiguidade das verbas para essa finalidade.

Chama atenção o fato de que um dos objetivos inserido no PPP seja o de “Formar cidadãos conscientes de sua condição, críticos em relação à sociedade e ao seu país, defendendo seus pontos de vista, sabendo se colocar, argumentar e contestar, através de linguagem escrita e oral” (PPP, 2014: 12). O aprimoramento de competências como argumentar e contestar ainda é algo tão distante da escola que, quando inserido no planejamento, pertence à lista dos objetivos a serem alcançados a longo prazo.

A maneira como o PPP foi construído aproxima-se da proposta de participação de toda a comunidade porque a participação é franqueada a todos que puderem e quiserem participar. Todo e qualquer projeto pensado na escola deveria levar em consideração, como no projeto “Imagens da Memória” descrito por Bezerra, Faria e Machado (2010), no seu planejamento, a opinião do corpo discente da escola.

O conteúdo aproxima-se também das propostas dos PCN porque inclui o respeito aos conhecimentos trazidos pelo aluno, a promoção de oportunidades para que o aluno se expresse de forma crítica e autônoma, a promoção da autoestima e a visão de avaliação como meio de

aprimoramento do trabalho a ser realizado na aprendizagem de um determinado tópico e para nortear atividades que visam ultrapassar as dificuldades apresentadas pelo aluno.

Na prática, existem muitas barreiras para que essas propostas sejam levadas a efeito e a maior delas talvez seja o despreparo e a falta de oportunidade que a maioria dos professores tem para refletir sobre sua prática a fim de aprimorá-la. Sendo assim, muitos docentes continuam seguindo uma prática pedagógica tradicional, alheios aos estudos científicos sobre ensino-aprendizagem e até aos conteúdos presentes nos documentos oficiais do MEC que norteiam a educação no país. Outra dificuldade que podemos citar seria que, na hipótese de a equipe adquirir a consciência de que o ensino deve ter como ponto de partida as vivências e conhecimentos dos discentes, haveria a necessidade de confecção ou adaptação de materiais didáticos que atendessem a essa visão pedagógica; nos moldes do que descreveu, como citado na revisão bibliográfica, Bezerra, Faria e Machado (2010) sobre o projeto Imagens da Memória, em que o corpo docente precisou elaborar materiais didáticos que pudessem ser utilizados na sequência didática da implementação do projeto.

A partir desses procedimentos de pesquisa-ação, diagnóstico por meio de questionários, entrevistas, observação de aulas, e intervenção com a aplicação da sequência didática apresentada acima, levantaram-se dados que estão descritos quantitativa e qualitativamente no capítulo seguinte.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, tem-se a análise dos dados referentes ao currículo e ao material didático disponível para o professor na Rede Pública de Ensino do Município do Rio de Janeiro em forma de apostilas e livros didáticos. Faz-se uma comparação entre esses dois elementos, currículo e material didático, destacando incoerências e consonâncias em relação aos PCN de Língua Portuguesa. Na segunda parte do capítulo, realizam-se algumas constatações referentes à prática pedagógica a partir de dados colhidos de questionários respondidos por professores de língua materna. Descreve-se, também, a prática de duas professoras da rede a partir da observação de aulas e de entrevista realizada pelo professor-pesquisador.

4.1 MATERIAL

O material didático utilizado no município do Rio de Janeiro consta de apostilas bimestrais e livro didático. Para diagnóstico do material apresentado, confrontou-se esse material com o currículo oficial da rede e com as orientações dos PCN de Língua Portuguesa, cujas conclusões são apresentadas abaixo.

4.1.1 Currículo da rede municipal do Rio de Janeiro

Seguem os objetivos pertinentes ao ensino da oralidade no currículo oficial da rede municipal do Rio de Janeiro referente ao 7º ano.

Língua Portuguesa

-
- Desenvolver a expressão oral adequada às diferentes situações de comunicação: escolares, extraescolares, informais e as que requerem maior formalidade.
 - Reconhecer e compreender a diversidade nas formas de falar e compreender contextos de produção dessa diversidade.
 - Compreender os diferentes discursos orais e escritos em diversas variantes e registros da Língua Portuguesa, incluindo a norma padrão, com ampliação dos conhecimentos – semânticos, gramaticais e discursivos – necessários à construção de sentidos, identificando não só os objetivos explícitos da comunicação, como também os implícitos.
-
- Identificar gêneros
 - Desenvolver a expressão oral adequada às diferentes situações de comunicação: escolares, extraescolares, informais e as que requerem maior formalidade.
-

O texto oral como prática discursiva: as características do texto oral.

- Reconhecer e utilizar marcas típicas da modalidade oral, adequando o padrão de linguagem à situação de comunicação.

- Reconhecer e compreender a diversidade nas formas de falar e compreender contextos de produção dessa diversidade.
- Compreender os diferentes discursos orais e escritos em diversas variantes e registros da Língua Portuguesa, incluindo a norma padrão, com ampliação dos conhecimentos – semânticos, gramaticais e discursivos – necessários à construção de sentidos, identificando não só os objetivos explícitos da comunicação, como também os implícitos.

Características das modalidades oral e escrita da língua.

- Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.

O currículo apresentado para o professor de Língua Portuguesa pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro aproxima-se da proposta dos PCN de Língua Portuguesa, pois apresenta, em seus 53 tópicos, espaço correspondente para as atividades de escrita (07 tópicos) e oralidade (08 tópicos); além dos itens gramaticais (12 tópicos) que devem ser trabalhados em função da escrita de textos de gêneros diversos e itens de leitura (26 tópicos) que ocupam maior parte da atenção desse currículo. Observe-se a distribuição do conteúdo no gráfico abaixo:

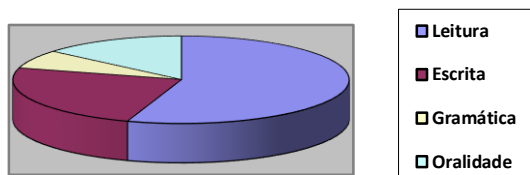


Gráfico 1 – Distribuição de conteúdos no currículo da Rede Municipal do Rio de Janeiro

Apesar dessa constatação, na análise apresentada no tópico seguinte do material enviado pela secretaria em forma de apostilas, percebe-se uma incongruência entre o currículo e os itens trabalhados pela apostila no que diz respeito aos gêneros orais, completamente ausentes do conteúdo da apostila.

O currículo não propõe apenas um incentivo ao exercício da oralidade do aluno de forma livre; conforme o primeiro item do currículo citado acima, a proposta é “desenvolver a expressão oral adequada às diferentes situações de comunicação: escolares, extraescolares, informais e as que requerem maior formalidade”. Esse tópico aparece no currículo após o item “Identificar gêneros textuais”. Pode-se inferir que o objetivo é que o aluno seja capaz de manejar os diferentes gêneros orais, adequando o uso às mais diversas situações. O currículo

da rede pública municipal do Rio de Janeiro não apresenta um trabalho de ensino de língua materna voltado apenas para o aprendizado de itens relacionados à língua na modalidade escrita; apresenta também um espaço para o aprendizado e aprimoramento da modalidade oral.

Apesar desse avanço detectado no currículo do município do Rio de Janeiro, percebe-se, nos dados coletados por questionários e observação de aulas, além das já citadas apostilas, que os itens relacionados aos gêneros orais não fazem parte de forma sistematizada do dia a dia das aulas de língua materna ministradas na rede pública do Rio de Janeiro, pelo menos, não em grande parte dessas aulas. Essa incongruência entre o currículo e a prática docente, e entre o currículo e o material enviado às escolas talvez aconteça porque se trata de elementos construídos de forma pouco democrática. A solução talvez seja estabelecer um mecanismo de participação dos professores, agentes da educação nas salas de aula do município, na elaboração de todos os documentos relacionados ao trabalho com a língua materna. À medida que essa participação for mais eficientemente viabilizada, a distância entre os documentos oficiais e a realidade da sala de aula deverá diminuir.

4.1.2 Apostila

A cada bimestre, as escolas recebem das equipes organizadas por disciplina pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro apostilas que servem como base para o trabalho com as turmas. Além disso, os alunos são avaliados bimestralmente por meio de provas enviadas pela secretaria nas disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências e Matemática. Essas provas são elaboradas em conformidade com o conteúdo trabalhado no decorrer do bimestre nesse material.

A apostila do 7º ano referente ao primeiro bimestre traz o seguinte conteúdo em 47 páginas: atividades relacionadas aos gêneros poema, texto instrucional (receita), crônica, cartum, charge, cartaz, caricatura, história em quadrinhos, tirinha, texto narrativo (conto). Para cada gênero tratado, o material apresenta definição e caracterização, mais de um exemplo para propor questões de compreensão e espaço para a produção do aluno dentro do gênero trabalhado. Além do trabalho com os gêneros e a partir deles, a mesma apostila apresenta o conteúdo: diferenciação entre fato e opinião, entre linguagem denotativa e linguagem conotativa, linguagem verbal e não-verbal, discurso direto e discurso indireto; e também, noção e exercícios de intertextualidade, identificação de onomatopéias e outros recursos relacionados às tirinhas e às histórias em quadrinhos.

Dessas 47 páginas, apenas na página 27, há uma menção a um exercício com a oralidade. Trata-se da seção “Espaço Debate” em que se propõe ao aluno que ele reflita e converse com os colegas e com o professor acerca das consequências do uso indiscriminado das mídias sociais pelas pessoas. Em seguida, tem-se mais de meia página de linhas em branco para que o aluno anote as conclusões das discussões. Trata-se do uso do gênero não como objeto de ensino e sim como meio para a reflexão de um determinado assunto.

Em nenhuma seção desse material, consta uma proposta de ensino/aprendizagem do gênero oral *debate regrado público* ou de qualquer outro gênero oral. Tem-se nas 47 páginas a apresentação ou a retomada de 10 gêneros escritos e de tópicos da língua relacionados a esses gêneros. Esse quadro se repete em todo material enviado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Diante desta constatação, destaca-se a importância do aprimoramento do corpo docente a fim de que não limite o seu trabalho ao que é oferecido no material didático e tenha autonomia para suprir as possíveis deficiências presentes nestes materiais. Descreve-se abaixo apenas mais um bimestre da série em questão para evitar repetição desnecessária.

A apostila do terceiro bimestre é composta de 46 páginas e apresenta um estudo da tipologia de textos que podem ser encontrados no suporte jornal, com ênfase no texto literário crônica. A apostila apresenta 7 crônicas de escritores renomados; entre uma e outra, aproveitando o tema da crônica, tem-se cartaz, narrativa, notícia, tirinha e reportagem; além de letras de algumas clássicas canções da música popular brasileira. Nessa apostila, não se encontra nem menção a um exercício de oralidade. É realmente como se os gêneros orais não fizessem parte do universo da escola.

Nota-se que a grande revolução que poderia ter advindo da promulgação da Lei 9394/96 não aconteceu no sistema educacional do município do Rio de Janeiro. Observe-se a Lei:

Art. 26 – Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar; por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (grifo nosso)³

Esse artigo determina a maneira como os currículos devem ser elaborados. O Ministério da Educação e Cultura define a base nacional comum que diz respeito ao mínimo a ser trabalhado em todo território nacional. Essa base comum foi estabelecida em 1997 pela

³ Lei Federal que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

promulgação dos PCN. A partir dessa base comum, as secretarias estaduais determinam os complementos exigidos pelas demandas regionais; e, ainda a partir desses, os municípios inseririam pontos relevantes para a população do município. Tendo acesso a esse currículo, as escolas construiriam cada uma delas a sua proposta pedagógica, produto dos interesses da comunidade que forma a escola.

Segundo Ferrarezi Jr. (2014), passada mais de uma década da publicação dos PCN, o que se percebe é que muitos Estados e Municípios estabelecem em seus currículos (quando os têm) itens que não consideram a base nacional comum constante nos PCN; por vezes até, implementando ações que vão de encontro às propostas desse documento.

No caso do município do Rio de Janeiro, a contradição é ainda maior; visto que o material didático distribuído pela secretaria para servir de suporte ao trabalho com a língua materna não traz em sua elaboração parte considerável da base comum nacional porque não inclui os gêneros orais preconizados pelos PCN de Língua Portuguesa para serem trabalhados nas mesmas condições de tempo e planejamento que os gêneros escritos; embora no currículo oficial, presente no programa Escola 3.0, esses gêneros sejam indicados para o trabalho do docente com suas turmas. Enfim, os gêneros orais fazem parte da base comum nacional, do currículo oficial do município; mas, estão ausentes do material apresentado para o professor usar em seu trabalho na sala de aula. Essa percepção da distância entre o material didático oferecido e as orientações pedagógicas e curriculares apresentadas pelos documentos oficiais só é possível ao docente que acessa cursos de formação continuada que ofereçam análise de documentos e desenvolvimento de atividades adaptadas às produções científicas e acadêmicas referentes ao processo de ensino-aprendizagem e à realidade social do aluno.

Pode-se afirmar que, numa das mais destacadas capitais do país, tanto culturalmente quanto economicamente falando, a proposta do Ministério da Educação e Cultura não passou do registro, não atingindo a prática das escolas em seu cotidiano de ensino da língua. O que poderia ter sido uma valorosa mudança atravessou os portões das unidades escolares e chegou ao professor, de forma ainda deficiente, por meio dos livros didáticos constantes no PNLD; mas não resultou em alterações substanciais da prática pedagógica porque muitos docentes ainda não incluíram, nas suas aulas, um trabalho sistematizado de caracterização e uso dos gêneros orais, deixando ainda o aluno carente do aprimoramento de sua expressão oral.

4.1.3 Livro Didático

Ainda considerando que a intervenção apresentada no próximo capítulo se deu numa turma de 7º ano, faremos a análise do livro correspondente a essa série da coleção Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem (FIGUEIREDO, BALTHASAR e GOULART, 2012); livro escolhido pela equipe de Língua Portuguesa da escola em que se deu a observação e a intervenção por considerar que o conteúdo condiz com a proposta pedagógica da escola e o planejamento dos professores. Os livros da coleção correspondentes aos demais anos de ensino apresentam as mesmas seções do livro analisado.

O livro é formado por três partes; sendo a primeira parte um caderno de leitura e produção, composto de três unidades, com dois capítulos em cada uma. A segunda parte consta do caderno de práticas de literatura com uma única unidade, formada por dois capítulos. A terceira parte diz respeito ao caderno de estudos de língua e linguagem, com três unidades, tendo a unidade 1 três capítulos; a unidade 2, quatro capítulos; e a unidade 3, dois capítulos. Ao final, o livro apresenta três anexos: o primeiro composto por fatos gramaticais da língua. O segundo por locuções adjetivas e seus adjetivos correspondentes; numerais arábicos, romanos, cardinais, ordinais, multiplicativos e fracionários correspondentes. E, no terceiro anexo, tem-se o modelo de conjugação de verbos regulares e irregulares.

O caderno de leitura e produção trabalha em cada uma de suas três unidades assuntos específicos em consonância com os temas transversais. São eles: Mudanças e transformações, com textos concernentes a fatos da adolescência; Diversidade cultural, com textos referentes a manifestações artístico-culturais; e Meio ambiente e participação política, tratando dos problemas ambientais. Cada capítulo das unidades desse caderno traz dois textos para leitura e atividade de compreensão.

Após esses textos, tem-se a seção Produção (p.30). Dessa seção, destaca-se, no primeiro capítulo, o trabalho com o gênero Depoimentos Pessoais. Chama a atenção o fato de que, em nenhum momento, esse gênero foi apresentado como sendo também um gênero da modalidade oral; diferente da maneira como esse gênero foi trabalhado no projeto “Imagens da Memória” cujas etapas foram descritas e analisadas no artigo de Bezerra, Faria e Machado (2010) no artigo “A oralidade e a escrita: instrumentos na construção do saber ao longo da vida”, citado no capítulo 2. Como vimos, nesse artigo, constata-se que a prática do gênero depoimento, considerando a forma como se realiza na sociedade, ou seja, muitas vezes por meio da modalidade oral, teve o efeito de valorização das memórias e da individualidade de cada aluno participante do projeto; à medida que verbalizaram seus depoimentos e foram ouvidos

com respeito e atenção pela comunidade escolar. Faz-se necessário, então, que o professor enriqueça o trabalho apresentado pelo livro didático com o gênero depoimento, dando-lhe uma caracterização de gênero oral, como este se apresenta em algumas situações de uso da língua. No segundo capítulo dessa mesma unidade, trabalha-se, na seção Produção (p.50), o gênero “mensagens em ambientes de discussão na internet”. Mais uma vez, não se menciona que essas mensagens, apesar de escritas, apresentam grande influência da língua falada; característica das mensagens instantâneas. Interessante destacar que a noção de argumentação a partir de um ponto de vista é apresentada para o aluno; mostrando a importância da coerência na argumentação, o respeito aos interlocutores e a adequação da linguagem.

No primeiro e segundo capítulos da unidade 2, trabalha-se, na seção Produção (p.79 e p.101), o gênero reportagem em que uma das fontes de informação é a entrevista, gênero misto porque se realiza na modalidade oral; mas é registrado e divulgado, principalmente, na modalidade escrita. Diferente do projeto, citado acima, “Imagens da Memória”, descrito no artigo de Bezerra, Faria e Machado (2010) em que uma das etapas constava de entrevistas, gênero que foi tratado como oral o que impingiu aos alunos a necessidade de transcrição, atividade em que ficam marcados os elementos que distanciam e aproximam textos da modalidade oral a textos da modalidade escrita; o livro não trabalha essa caracterização e ainda oferece ao aluno duas possibilidades na realização da entrevista; o aluno pode enviar o questionário para o entrevistado responder por escrito ou pode fazer a entrevista oralmente e, apenas nesse caso, transcrever as respostas dadas para usar na reportagem como citação.

Trata-se de um trabalho detalhado de oito páginas sobre a caracterização e a diferenciação entre reportagem e notícia com muitos exemplos e possibilidades de produção, por parte do aluno, de todos os elementos que compõem uma reportagem. Mas, nenhuma menção às características da oralidade presentes na fala dos entrevistados.

Na última unidade do caderno de leitura e produção, o livro trabalha na seção produção (p.122 e p.146) o gênero carta de solicitação ou de reclamação. Antes de descrever especificamente esse tipo de carta, o livro apresenta outros tipos tais como carta pessoal e carta de leitor. Em seguida, trabalha a definição de reclamar e solicitar e apresenta duas cartas para que o aluno analise a diferença entre carta de reclamação e carta de solicitação. A diferença principal apresentada é a de que na carta de reclamação o texto é uma cobrança em que o receptor é chamado à responsabilidade de que precisa resolver a questão/assunto da carta. Na carta de solicitação, o texto procura convencer o interlocutor a colaborar com o objeto de solicitação da carta, a cobrança é substituída por um tom amistoso.

Apresentam-se para o aluno dois textos com o objetivo de trabalhar a competência de argumentação para a composição de cartas de cobrança e solicitação. Define-se o que é argumentar como sendo “mais do que dar uma opinião: é justificá-la, sustentá-la, isto é, defendê-la com argumentos, para tentar convencer o ouvinte ou o leitor” (p. 130). Após a definição, enumeram-se os tipos de argumentos e suas definições. São eles: argumentos de autoridade, argumentos de princípio, argumentos com causa e consequência e argumentos por exemplificação.

Propõem-se atividades de argumentação para a turma e apresenta-se a estrutura do gênero carta de solicitação e de reclamação. Encerra-se essa etapa com uma proposta de produção textual inserida no gênero estudado. O aluno deve escrever uma carta de solicitação ou de reclamação e deve avaliar a sua própria produção antes de entregá-la para o professor e também deve aprimorá-la numa nova versão, se necessário, a partir das observações apresentadas pelo professor. A carta deve ser exposta em um painel de reclamações e solicitações organizado pela turma ou encaminhada para o seu interlocutor real com a ajuda dos pais.

No capítulo seguinte, na seção de produção (p. 146), retoma-se o que foi estudado sobre carta de argumentação e solicitação com o objetivo de se propor para turma a confecção de uma nova carta, dessa vez uma carta coletiva dentro da temática “Percepções sobre o problema do lixo”. As atividades propostas para a concretização desse texto são: levantar informações sobre a problemática do lixo (para esse levantamento, o livro propõe um roteiro de observação como base para o trabalho de investigação); delimitar o problema a partir das informações colhidas e da formulação de opiniões; delimitar o problema de forma coletiva a partir de um debate para a tomada de decisão conjunta.

Para a efetivação do debate, o livro define e caracteriza o gênero. Observe:

O **debate regrado** é o gênero em que pessoas debatem pontos de vista sobre questões interessantes para a vida em sociedade. Para isso, eles precisam argumentar, em defesa de sua opinião, e contra-argumentar, quando seu ponto de vista for criticado ou questionado. Essas trocas entre os debatedores acontecem dentro de regras pré-acordadas, por isso os participantes não podem falar quando quiserem, mas quando o mediador, que é quem organiza o debate, lhes der a vez. Para quem os acompanha, os debates são sempre ótimas ocasiões de se formar uma opinião mais complexa, isto é, com mais pontos de vista, sobre uma questão ou um tema. Eles acontecem ao vivo em auditórios, teatros, estúdios, mas podem ser transmitidos por diferentes mídias: televisão, rádio, internet.⁴(FIGUEIREDO, BALTHASAR e GOULART, 2012, p.62)

⁴ FIGUEIREDO, BALTHASAR e GOULART. **Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem**. São Paulo: Moderna, 2012. 6º ano. p. 62

Também traz algumas expressões de concordância ou discordância e informes a respeito de como participar de um debate com orientações de como tomar a palavra por meio de inscrição da fala; como falar com calma e clareza, e ao mesmo tempo com firmeza; como ser respeitoso nas colocações; como ser atento às falas dos colegas e do professor-mediador do debate; e a necessidade de aceitar a decisão concretizada coletivamente, mesmo que não concorde inteiramente com ela.

Após o debate e com a definição dos pontos que devem ser abordados na carta, os alunos começam, então, a escrita da carta; definindo quem será o redator e revendo as anotações feitas. Antes de entregar a carta ao professor, a partir de uma ficha de avaliação, a própria turma deve avaliar a escrita da carta e fazer as alterações que julgar necessárias. O professor recebe a carta, faz as observações cabíveis, a turma recebe o texto de volta e reescreve uma versão final da carta a partir das observações feitas pelo professor. Essa carta é, então, exposta no painel da turma e também encaminhada ao interlocutor real do texto. Como no projeto “Imagens da Memória” (BEZERRA, FARIA e MACHADO, 2010), o produto final dessa seção foi um texto escrito; porém, em ambas as sequências, tem-se a inclusão de atividades relacionadas à oralidade.

Com base nessa análise, podem-se fazer algumas considerações. O livro didático Singular e Plural, da mesma forma que os livros da coleção Projeto Araribá, analisados na dissertação de Pereira (2011), oferece, embora ainda carente de aperfeiçoamento, atividades que possibilitam o trabalho com gêneros orais. Essas atividades, no entanto, encontram algumas barreiras para serem executadas. A primeira e mais importante é o despreparo do profissional de ensino no que diz respeito ao ensino dos gêneros orais; a segunda é a estrutura precária de nossas escolas em que se atendem, por vezes, turmas de mais de 45 alunos, o que implica um grande complicador para a execução de qualquer atividade que movimente a turma de forma diferente de sentar e ouvir; a terceira, mas não menos importante, diz respeito à realidade de que os alunos ficam no ambiente escolar apenas entre 4 e 5 horas por dia e o professor precisa cumprir todo um currículo e projetos apresentados pelas instâncias educacionais do governo e, por isso, opta por avançar no currículo e participar dos projetos, ficando assim impedido de utilizar a quantidade de aulas necessárias para a realização de um trabalho de ensino-aprendizagem dos gêneros orais.

4.2 PRÁTICA DOCENTE

4.2.1 Questionários

Com o objetivo de fazer um diagnóstico da situação do ensino de oralidade nas aulas de Língua Portuguesa em duas escolas das redes públicas da cidade e Estado do Rio de Janeiro, aplicaram-se questionários (apêndice I) a professores de língua materna da escola municipal em que se deu a observação e a intervenção, e também a professores de língua materna de uma escola da rede pública estadual inserida no mesmo bairro da escola municipal.

Essa estratégia rendeu 15 questionários que permitiram traçar o perfil das equipes de língua portuguesa das duas escolas em questão. Começando pelos docentes que tiveram acesso a algum tipo de formação continuada; dos 15, apenas 5. Em relação às atividades trabalhadas, 6 afirmam gastar mais tempo com atividades de leitura, 4 dizem gastar mais tempo com o ensino da escrita, outros 4 gastam mais tempo com o ensino de tópicos gramaticais e apenas 1 afirma dar maior ênfase ao aprimoramento da oralidade. Sendo que a oralidade ocupou os dois últimos lugares em utilização do tempo de aprendizagem em 13 dos 15 questionários e, em um deles, tem-se a resposta de que não se trabalha nenhum tempo com o aprimoramento da oralidade dos alunos.

Dos 6 professores que têm mais de 20 anos de rede pública, apesar de tanto tempo de profissão, apenas 1, participou de um curso de pós-graduação lato-sensu. Outro professor de 14 anos de rede pública também diz ter acessado um curso de pós-graduação lato-sensu; esse mesmo professor que também tem 20 anos de experiência na rede particular pontua, nas linhas disponibilizadas para comentário livre, que não consegue trabalhar com literatura na rede pública com a mesma eficiência com que consegue na rede particular. Esses dados apontam para uma deficiência no sistema educacional do país que não prevê que seus profissionais de sala de aula passem por atualizações em que tenham acesso às novas pesquisas de cunho pedagógico que são desenvolvidas em ambientes acadêmicos. Sendo assim, mesmo que um documento oficial aponte para a importância do trabalho com uma competência relativa aos gêneros orais, por exemplo; isso não acontecerá menos por falta de vontade e mais por desconhecer a proposta ou não saber como implementá-la.

Dos 8 professores com menos de 10 anos de experiência na Rede Pública, apenas 1 fez dois cursos de pós-graduação, um de português numa instituição pública e outro de inglês (tradução) numa instituição privada. Outro cursou pós-graduação em docência do Ensino

Superior. Um terceiro professor também com menos de 10 anos começou e não concluiu um curso de Pedagogia. Observe os dados na tabela abaixo.

Tempo de docência	Número de professores	Número de professores que fizeram formação continuada
Mais de 20 anos de rede pública	6 professores	1 cursou pós-graduação lato-sensu
14 de rede pública	1 professor	1 cursou pós-graduação lato-sensu
Menos de 10 anos de rede pública	8 professores	3 cursaram pós-graduação

Tabela 1: Relação entre tempo de docência e a participação em cursos de formação continuada

No que diz respeito à carga horária semanal: dos 15 professores, 4 trabalham menos de 20 horas semanais, 4 trabalham entre 30 e 32 horas semanais, 4 têm carga horária de 40 a 44 horas semanais e 3 carga de 53 a 56 tempos. Provavelmente, essa carga de trabalho tão extensa explica por que apenas um terço desses professores investiram recursos e tempo em formação continuada.

Carga horária semanal	Número de professores
Menos de 20 horas semanais	4 professores
Entre 30 e 32 horas semanais	4 professores
Entre 40 e 44 horas semanais	4 professores
Entre 53 e 56 horas semanais	3 professores

Tabela 2: Relação entre carga horária semanal e número de professores.

Em relação ao conhecimento dos PCN de Língua Portuguesa, 12 professores afirmam conhecê-los; desses 12, 9 dizem terem sido influenciados pela leitura desses parâmetros, enquanto 3 apenas conhecem, mas não foram influenciados por esse conhecimento. Existe uma incongruência entre o número de professores que declaram conhecer os PCN de Língua Portuguesa (12 de 15) e os que não trabalham em sala de aula com o ensino dos gêneros orais da mesma forma e com o mesmo investimento de tempo que é dispensado aos gêneros escritos. Há pelo menos três hipóteses para explicar essa incongruência. A primeira é considerar que os professores leram o documento oficial do Ministério da Educação e Cultura e decidiram não

seguir suas orientações. A segunda é concluir que os profissionais da educação acessaram o documento, mas não o entenderam ou não conseguiram organizar sequências didáticas que contemplassem o que está previsto no documento. Por último, pode-se inferir que os professores sabem que o documento existe, sentem constrangimento por não ter estudado o documento e, por isso, atestam tê-lo lido; quando de fato não o leram.

Qualquer que seja a explicação cabível para o fato de os gêneros orais permanecerem alijados das aulas de Língua Portuguesa, não é tão relevante quanto o fato em si. Isso porque as aulas de língua materna são fundamentais para o desenvolvimento das quatro habilidades básicas da comunicação: ouvir, falar, ler e escrever (FERRAREZI JR, 2014). Nenhuma dessas habilidades deve ser trabalhada isoladamente porque o trabalho fracionado ou o abandono do ensino de uma dessas habilidades tem comprometido o êxito do ensino da língua materna em nossas escolas.

4.2.2 Observação de aulas

Conforme consta no capítulo em que se descreveu a metodologia utilizada para a captação de dados neste trabalho, o pesquisador observou durante o primeiro semestre de 2014 duas turmas de duas professoras de uma Escola Municipal no Rio de Janeiro, a mesma escola em que se aplicou a sequência didática. A observação foi realizada em uma turma de 6º ano e uma de 9º ano. Faremos referência ao professor do 6º ano como sendo P1 e ao professor do 9º ano como sendo P2.

Foram observados 34 tempos de aulas ministradas pelo P1 em 17 dias em uma de suas turmas de 6º ano. Trata-se de aulas dinâmicas com boa participação dos alunos que têm direito à palavra e são incentivados a ouvir uns aos outros e não apenas ao professor. No início do ano, as aulas pareciam render menos no que diz respeito ao conteúdo porque a turma era formada de alunos advindos de outras escolas e do Fundamental I. Muitos deles sem hábito de estudo, sem postura adequada à sala de aula e com dificuldade de escrita e leitura. Foi necessário um trabalho direcionado dos professores e da escola para que o aluno fizesse a transição necessária para essa nova etapa de sua vida escolar de forma a suprir as deficiências que muitos trouxeram da etapa anterior.

No que diz respeito aos conteúdos ensinados aos alunos, trabalharam-se 41 conteúdos. Desses 41 conteúdos, 20 estavam relacionados à leitura de textos e caracterização de gêneros como narrativas, em que se destacou a tipologia das personagens, do narrador e do espaço. Entre as narrativas estudadas, tem-se o gênero *fábula* e sua caracterização. Apresentaram-se

também as características estruturais do gênero *poema* com atividades lúdicas de identificação de rimas e ritmos nos poemas. Outro gênero que teve sua estrutura identificada com os alunos foi o das *histórias em quadrinhos*; em uma sequência que resgatou as origens desse gênero e a nomenclatura utilizada para identificar as revistas em quadrinho em diversas partes do mundo. Nas atividades com esse gênero, o professor aprimorou a caracterização das personagens. Dedicaram-se duas aulas a textos de Monteiro Lobato a partir dos quais também se fez caracterização de personagens. Realizou-se, além das atividades já citadas, leitura e interpretação de ditados populares, textos cômicos e charges.

Em relação aos conteúdos de descrição gramatical e ortográfica da língua, trabalharam-se 14 itens em que se incluíram identificação, classificação, flexão e análise estrutural de classes gramaticais como substantivos, adjetivos e artigos; destacaram-se também itens de ortografia como as diversas grafias do fonema /Σ/ em palavras como xícara e chave; e parônimas como mais/mas e sob/sobre.

Em relação à produção escrita, trabalharam-se 7 itens. Entre eles, textos ou parte de textos narrativos em prosa, incluindo fábulas; histórias em quadrinhos e poemas. As atividades de produção textual estão relacionadas aos itens destacados em leitura e gramática. A correção desses textos é prejudicada pelo grande número de alunos matriculados na turma.

Área trabalhada	Quantidade de tópicos referentes
Leitura	20 tópicos
Descrição gramatical e ortográfica	14 tópicos
Produção escrita	07 tópicos

Quadro 1: Conteúdos trabalhados pelo P1

O perfil do P1, em linhas gerais, é de um professor formado numa universidade federal, que tem uma carreira de mais de 20 anos de Rede Pública. O P1 demonstrou compromisso com as provas externas enviadas pela Secretaria Municipal de Educação e com o material enviado em forma de apostilas.

O P2 com sua turma de 9º ano também realiza um trabalho comprometido e responsável. Diferenciando-se apenas pelo fato de que não se prende à apostila e não tem o foco na avaliação externa; realizando uma prática docente mais livre, porém não menos organizada. Esse professor demonstrou muito interesse pela pesquisa e, por isso, conversou várias vezes com o pesquisador sobre o seu conteúdo. Essas conversas resultaram em uma certa

influência na prática do professor com a turma, característica de uma pesquisa-ação em que se constroem, de forma consciente e coletiva, estratégias de ação para resolver problemas detectados na observação de situações específicas (THIOLLENT, 2009). Essa influência foi percebida, como descrito a seguir, no fato de que o P2 incluiu em seu planejamento momentos de debate sobre temas diversos. Trata-se de um professor com menos de cinco anos de rede pública com idade inferior a 25 anos e com objetivo de continuar a sua formação em um curso de Mestrado na linha de Políticas Públicas na Educação, voltadas para bibliotecas e projetos de leitura. Esse perfil talvez explique a inquietude e a necessidade de inovar em seu trabalho em sala de aula.

O P2 faz um acompanhamento muito próximo das atividades em sala e também das atividades que são propostas aos alunos para serem feitas em casa. Dos 52 tempos de aula nos 26 dias de observação, parte considerável o professor dedicou para conferir as atividades solicitadas por meio de vistos e advertências para os alunos que não as realizaram. Um total de 27 conteúdos foram trabalhados nessas aulas. Desses conteúdos, 4 foram relacionados a tópicos gramaticais: concordância, estrutura e formação de palavras. 1 a questões ortográficas, uso de maiúsculas e minúsculas na escrita padrão da língua, 12 foram relacionados a atividades de leitura com narrativas, poesias (incluindo poesias concretas), editoriais, reportagens, notícias, artigos de opinião e dissertações. 7 foram atividades de escrita com a solicitação de redações sobre as férias reais ou imaginárias, sobre um personagem do livro que cada aluno estava lendo, sobre um tema livre, e um artigo de opinião sobre as cotas nas universidades públicas, essa redação especificamente teve como proposta uma produção coletiva, em que a turma foi dividida em grupos de 4 alunos para essa atividade; outro texto solicitado deveria versar sobre a vida do próprio aluno. Em 3 momentos, o professor propôs atividades de oralidade com discussão em sala de aula sobre temas polêmicos e atuais.

O P2 demonstrou interesse na questão da oralidade e do gênero debate, trazendo para sua prática alguns momentos em que os alunos foram levados a opinarem e argumentarem acerca de temas polêmicos como *racismo*, *corrupção* e *violência*. Em algumas de suas aulas, mais precisamente em 4 tempos de aulas no final do mês de abril, o professor participou do projeto da escola, em consonância com a Copa do Mundo de 2014, cujo título foi “Vamos torcer para o Brasil...”, em que as turmas de 9º ano desenvolveram a temática da segurança pública num subprojeto sob o tema “Vamos torcer para o Brasil ter mais segurança pública”. Dentro desse tema, na primeira aula (28/04), o professor propôs um debate sobre a redução da maioria penal. A sequência inicia, antes da abordagem do professor sobre o assunto, com uma enquete sobre a opinião dos alunos a respeito da polêmica. No momento em que os alunos

emitiam suas opiniões, o professor perguntava o porquê de cada uma delas com vistas a trabalhar com a turma as características de um texto argumentativo. Em seguida, o professor apresentou para a turma um vídeo com um discurso do âncora de um programa jornalístico da emissora SBT, Rachel Sherazade, a respeito do caso do menor preso num posto contrapondo-o ao caso de Justin Bieber que, em visita ao Brasil, cometeu atos de vandalismo. A turma assistiu também ao início de um vídeo com o discurso de Orlando Zaconni, delegado da Polícia Civil, em um seminário sobre drogas e direitos humanos. Os alunos levaram para casa a tarefa de fazer com quatro pessoas uma enquete com as seguintes perguntas: a) Você é a favor ou contra a pena de morte?; b) Por quê?; c) O que o faz reforçar sua ideia?; d) Que materiais você já leu sobre o assunto?. Essa enquete foi aproveitada pelos professores de matemática que aplicaram o conteúdo de porcentagens e gráficos.

No segundo dia (30/04), a turma assistiu ao vídeo “Olho por olho: Justiceiros” do CQC⁵ e também o vídeo “Argumento contra argumento: redução da maioria penal”⁶, da PUCRS. A turma leu, em seguida, o texto de Silvio CacciaBava, diretor e editor-chefe do *Le Monde Diplomatique Brasil*, “Violência e controle social”, editorial de 03 de junho de 2013. O trabalho se encerrou com a solicitação de um texto argumentativo sobre a redução da maioria penal; esse texto deveria ser produzido em casa.

Ainda nessa dinâmica de aula, nos dias 05 e 07/05, ao trabalhar a poesia de Carlos Drummond de Andrade, “O homem; as viagens”, em uma aula de leitura e interpretação, o professor propôs aos alunos a leitura de um editorial sobre transportes. Após a leitura e interpretação dos textos, o professor mediou uma discussão sobre o tema *Problemas de transporte*.

Em 09/07, o professor retomou uma temática sobre a Copa do Mundo e propôs aos alunos uma redação a partir do questionamento sobre se valeu a pena para o Brasil sediar a Copa do Mundo. Essa atividade foi antecedida por uma discussão sobre o tema em que muitos argumentos sobre os pontos positivos e os pontos negativos foram colocados pelos alunos e pelo professor. Os tópicos trabalhados pelo P2 estão descritos no quadro a seguir.

⁵ Programa “Custe o que custar” da emissora Bandeirantes – episódio transmitido em 21/04/2014.

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=wi7AqBzmlD8>

Área trabalhada	Quantidade de tópicos referentes
Leitura	12 tópicos
Descrição gramatical e ortográfica	05 tópicos
Produção escrita	07 tópicos

Quadro 2: Conteúdos trabalhados pelo P2

A avaliação que se pode fazer a respeito das aulas observadas dos dois professores é de que, embora a observação tenha acontecido em aulas de professores comprometidos e competentes, em nenhum momento, esses professores dedicaram tempo de suas aulas ao trabalho planejado com os gêneros orais, como prescreve os PCN de Língua Portuguesa. O P1 incentiva a oralidade livre dos alunos por meio de participação com perguntas e colocações que o aluno considere pertinente. O P2 propõe também que os alunos manifestem opiniões e elaborem argumentos sobre assuntos polêmicos, compartilhando entre si essas opiniões e argumentos. O debate, nesses casos, é tratado como meio de se refletir acerca de temas importantes para a sociedade; e não o próprio debate como objeto de ensino, com sua caracterização e composição.

Vale ressaltar que a coleção aprovada pelo PNLD e escolhida, como já se destacou, pelos professores de língua materna da escola em questão, “Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem” (FIGUEIREDO, BALTHASAR e GOULART, 2012), embora passível ainda de aprimoramento, traz em seu Caderno de Leitura e Produção conteúdo voltado para o ensino de gêneros orais.

O P1 não utilizou as atividades propostas pelo Caderno de Leitura e Produção do livro referente ao 6º ano. Esse volume da coleção já na Unidade 1, no capítulo 2, tem como gênero trabalhado a *Esquete*, texto teatral. O livro apresenta as características gerais de um texto teatral e as características específicas do gênero esquete. Faz parte das atividades, além da escrita de roteiros para esquetes, a leitura dramática dessas esquetes em que o aluno deve atentar para a entonação das palavras, para a postura do corpo e para o tom da voz. A avaliação da atividade é realizada levando em consideração não só o roteiro escrito, mas também a encenação. O próprio aluno realizaria a avaliação de sua participação a partir de uma ficha de avaliação disponibilizada pelo livro e que tem, como um dos itens, aspectos relacionados à oralidade.

Na Unidade 2, o livro apresenta o gênero oral *Debate*. A primeira atividade diz respeito à observação de imagens em que o aluno deve descrever a situação representada e perceber quais delas são imagens de pessoas discordando e quais situações parecem representar o gênero

oral *Debate Regrado*. O livro traz em destaque uma definição desse gênero. A próxima atividade é propor uma discussão sobre se as diferenças existentes entre as culturas são respeitadas. Para essa atividade, o livro não apresenta para o aluno as regras de um *Debate Regrado*; tratando-se, então, de uma atividade de debate livre. A segunda atividade está relacionada à argumentação em que se propõe para os alunos que estabeleçam uma conversa sobre o estilo de vida de cada um; apresentando, em seguida, uma questão sobre o estilo de vida de crianças de outras culturas. Em seguida, os alunos têm acesso à parte de um ensaio⁷ de Ângela Nunes (2002) sobre o estilo de vida de crianças de pelo menos três culturas indígenas, sobre o qual foram apresentadas algumas questões de compreensão. A atividade 3 objetiva instruir os alunos quanto aos turnos da fala e quanto à definição da ação de argumentar, a partir da leitura de um breve debate transcrito sobre a Lei da Palmada e da resolução de questões de compreensão sobre o texto. Na atividade 4, o livro trabalha a tipologia dos argumentos (de autoridade, de princípio, com causa e consequência e por exemplificação). Na atividade 5, o livro apresenta expressões linguísticas de concordância e discordância. A unidade é finalizada com a prática em duplas de um debate também sobre a Lei da Palmada com o objetivo de exercitar tudo que foi apresentado na unidade.

O capítulo 2 retoma o gênero oral *Debate* com a análise de uma situação de debate televisivo transcrito no livro na atividade 1 que objetiva a retomada dos conteúdos trabalhados no capítulo anterior. A atividade 2 consta da produção de um debate sobre comunicação instantânea. Para essa atividade, orientam-se a organização de grupos de trabalho e a forma de alimentação temática com vistas à preparação de argumentação para o debate. Para essa alimentação, o livro traz a transcrição de uma entrevista com um especialista para que os alunos leiam e respondam a questões de compreensão. Em seguida, apresentam-se dois textos sobre linguagem na internet. A partir do material apresentado, a turma deve reunir-se em grupos; os quais, por sua vez, decidem seu posicionamento a respeito das novas formas de escrita advindas da internet. O grupo deve justificar o seu posicionamento expresso a fim de participar de um debate sobre o assunto trabalhado.

Na Unidade 3, o gênero trabalhado é Apresentação Oral, especificamente sobre os textos que podem servir de apoio a essa apresentação como tabelas e gráficos; com atividades de leitura e interpretação desses tipos de textos. No capítulo 2, após a leitura e interpretação de cinco gráficos e uma tabela, o livro propõe a caracterização de uma apresentação oral. Na

⁷Fragmento do ensaio: “No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A’uwe-Xavante” publicado no periódico **Horizontes Antropológicos**, v. 8, n. 18, p. 301-306, 2002. “Crianças indígenas: ensaios antropológicos” de Maria Cristina Caminha de Castilhos França.

atividade 1, trabalha-se como fazer uma apresentação oral; na atividade 2, como se faz a apresentação de gráficos; e, na atividade 3, descreve-se um passo a passo para uma apresentação.

No livro referente ao 9º ano, na Unidade 2, também se trabalha o gênero Apresentação Oral nos capítulos 1 e 2; para a compreensão desse gênero, o livro apresenta textos relacionados ao tema Diversidade Cultural. O capítulo 1 está voltado para a preparação de resumo com vistas a uma apresentação oral. Consta nesse capítulo a atividade 1 voltada para a técnica de resumo, apagando e generalizando informações (p. 70); a atividade 2 trabalha a técnica de sintetizar informações (p. 71); e a atividade 3 a técnica de selecionar e resumir informações.

No capítulo 2 dessa mesma unidade, têm-se atividades voltadas para a caracterização do gênero Apresentação Oral, uma amostra de um trabalho sistematizado com um gênero oral específico. Esse capítulo traz, na atividade 1, a análise de esquemas como material de apoio para a apresentação oral (p. 94) e, na atividade 2, a análise de duas apresentações orais transcritas no livro (p. 96). Destacando observações sobre a técnica de transcrição com a finalidade de familiarizar o aluno com essa ferramenta.

A Unidade 3 traz um trabalho minucioso sobre o gênero *reportagem* audiovisual. Essa unidade, apesar de minuciosa, em nenhum momento de suas 7 páginas de textos e atividades, promove uma reflexão a respeito do meio de produção e da concepção de gêneros que fazem parte de uma reportagem audiovisual como a entrevista e a fala do repórter na produção final da reportagem como sendo gêneros que possuem um meio de produção oral, mas uma concepção escrita. Essa observação levaria o aluno a refletir sobre as modalidades oral e escrita da língua.

Dentro do Caderno de Leitura e Produção, o gênero desenvolvido com a turma foi o gênero escrito apresentado na Unidade 1, *Artigo de Opinião*. O professor de língua ainda entende o seu trabalho como voltado exclusivamente para os gêneros escritos, o que demonstra a distância entre o que acontece na sala de aula e o que preconiza os documentos oficiais que deveriam regular o ensino da língua materna em nossas unidades escolares.

Comparando os tópicos desenvolvidos pelos dois professores nas aulas observadas obtêm-se os gráficos abaixo referentes ao trabalho realizado com atividades de leitura, produção escrita, tópicos gramaticais descritivos da língua e trabalho específico com algum gênero oral.

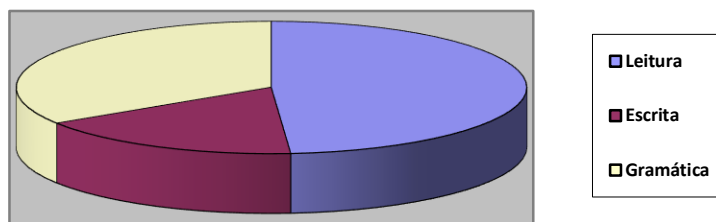


Gráfico 2 - Tópicos desenvolvidos com a turma pelo P1

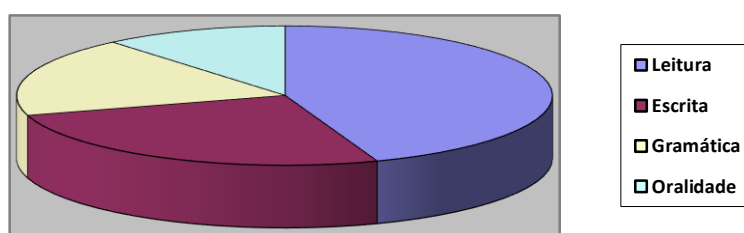


Gráfico 3- Tópicos desenvolvidos com a turma pelo P2

Apesar dos tópicos relacionados ao trabalho com os gêneros orais disponibilizados pelo livro didático, o P1 e o P2 não desenvolveram de forma sistematizada esses gêneros. O P2 dedica tempo a atividades específicas de oralidade apenas como meio de aprofundar alguns temas importantes para os alunos; mas, não objetivando a caracterização de gêneros orais específicos. Enquanto o P1 não dedica tempo específico para o trabalho com os gêneros orais, embora trabalhe de forma a incentivar a participação oral dos alunos nas aulas.

4.2.3 Entrevistas

Com o objetivo de avaliar o grau de consciência dos professores cujas aulas foram observadas durante o primeiro semestre de 2014 em relação ao trabalho com os gêneros orais, realizou-se uma entrevista com esses professores, no início de 2015, em que lhes foram colocadas quatro questões. São elas:

- 1) Há, em sua prática pedagógica, momentos reservados para o trabalho com a oralidade?
- 2) Que atividades são propostas para o aprimoramento da oralidade dos alunos?
- 3) Qual a relevância dessas atividades?
- 4) Como se pode avaliar a competência oral dos alunos?

Em relação à primeira questão proposta sobre a separação de tempo na aula para o trabalho com a oralidade, o P1 afirma que sim e acrescenta:

“Sempre. Quase todas as aulas, eu passo um texto, conversamos sobre o texto, falamos sobre ele; depois, é que vamos escrever alguma coisa”.

O P2, por sua vez, já assume que pouco tempo é reservado para o trabalho com a oralidade e reconhece a necessidade de modificar a sua prática, como se pode constatar em sua fala:

“Bem pouco; mas, como... como eu percebi essa necessidade, é... esse ano eu vou trabalhar com o nono ano um texto que fala sobre que fala sobre a usina de Belomonte, e que tem um relato de um pescador, que o nome do texto eu acho que é Pescador sem... sem rio e sem letras. É... então, eu, percebendo isso, eu... eu, esse ano, mudei um pouco a minha postura.”

Em relação às atividades propostas para o aprimoramento da competência oral dos alunos, o P1 afirma que

Após a leitura do texto, distribuo... é... peço para que cada um dê a sua opinião, às vezes, a respeito do assunto, sobre a estrutura do texto, o que ele pensa sobre aquele assunto, o que o autor quis dizer com aquele assunto. É... procuro fazer com que desperte nele o interesse pelo que tá sendo lido, e também a respeito do que tá sendo lido, pra que ele fale sobre aquilo, pra que desperte nele a vontade de falar. Muitos alunos eu observo que ficam tímidos e tudo, mas eu vou despertando, aos pouquinhos... Faço com que tudo que ele fale seja importante, que acabe aproveitando alguma coisa, acabe ajudando de alguma forma.

Pode-se constatar, pelo discurso do P1 acima, que ele não tem como ideal, em sua prática pedagógica, aulas silenciosas em que só ao professor é permitida a palavra e ao aluno cabe ouvir, ouvir a correção (FERRAREZI JR, 2014). O P2, por sua vez, comenta:

É, então, esse é o... é o... nesse, no momento inicial, eles vão ler o texto, quero que eles leiam esse texto; o texto é grande; mas, como é um nono ano, eu quero que eles tenham esse trabalho. E eles vão... vão levar o texto pra casa, vão ler, é... tudo que eles não entenderem eles vão marcar e, depois, a gente vai trabalhar o texto em sala. É... num primeiro momento, a gente só vai discutir; num segundo momento, quero que eles é... façam uma comparação entre a... a oralidade e a... a modalidade escrita. E, e em um segundo momento, eu quero que, depois da gente discutir o texto; e também eles em grupo, vou separar o texto e pedir para que eles é... coloquem, passem da modalidade oral para a modalidade escrita, no registro culto.

Depreende-se da fala do P2 que o contato com a questão do ensino da oralidade causou um certo desconforto em sua prática pedagógica ainda tão no início; um desconforto diante do reconhecimento da necessidade de promover atividades que tratem da modalidade oral. O texto a que o P2 se referiu diz respeito a uma reportagem da escritora e repórter Eliane Brum⁸ que veicula seus textos no site *desacontecimentos.com*. A repórter caracteriza o seu texto como sendo “uma história pequena numa obra gigante” e levanta o questionamento: “Que tamanho tem uma vida humana?”. Trata-se da história de Otávio das Chagas que, segundo a repórter, tornou-se, com o advento da construção da usina de Belo Monte, “um não ser” porque, com a obra faraônica, passou a ser um pescador sem canoa, sem remos e sem rio. Só lhe resta a memória, uma memória que se expressa na oralidade em um país em que a oralidade tem menos valor, em que o que vale é o escrito no papel, aquilo que se pode comprovar nos documentos dos cartórios. Depreende-se dessa realidade a importância em nossas escolas de projetos como o descrito por Bezerra, Faria e Machado (2010), “Imagens da Memória”, em que na etapa dos depoimentos, os alunos têm a oportunidade de organizar um discurso sobre suas origens, nome e histórias individuais e coletivas; em um esforço de valorização da fala e da individualidade de cada um; cujo resultado pretendido é o da construção da cidadania autônoma como realidade na vida desses alunos. A lógica desse projeto: se eu falo e sou ouvido, se a minha história desperta interesse em alguém, é porque eu também sou parte importante dessa sociedade na qual devo interagir com consciência e criticidade.

A intenção do P2 é trazer à consciência dos alunos o fato de que a língua se realiza em duas modalidades, a escrita e a oral. Caracterizando cada uma das modalidades e promovendo uma reflexão sobre a desvalorização da oralidade em relação à escrita; destacando a riqueza presente na fala que expressa as vivências de cada um.

Questionados sobre a relevância das atividades implementadas no trabalho com a oralidade, o P1 faz as seguintes colocações:

Eles, depois, escrevem melhor; perdem um pouco o medo de dar opinião sobre o que eles pensam daquele assunto. Isso vai ajudando. No final, eles é... estão falando melhor.

Pode-se destacar, do início da fala do P1, a centralidade do ensino da escrita na escola. O aluno até quando está aprimorando a sua oralidade o resultado esperado e desejado é que esse

⁸Eliane Brum é escritora, repórter e documentarista. Autora dos livros de não ficção “Coluna Prestes – o avesso da lenda”, “A vida que nem vê”, “O olho da rua”, “A menina quebrada”, “Meus desacontecimentos” e do romance “Uma duas”.

aprimoramento acarrete em um aperfeiçoamento da escrita. Por outro lado, conforme também constatou Goulart (2005) em sua intervenção, o P1 encerra a sua colocação, destacando o aperfeiçoamento da fala do aluno como um resultado esperado e, normalmente, alcançado, à medida que o professor intervém no discurso do aluno.

O P2, por sua vez, ao falar da relevância das atividades de aprimoramento da oralidade, faz colocações mais técnicas. Observe sua fala:

É... Eu acho que, em primeiro lugar, perceber que existem duas modalidades. Porque, se você não faz a marcação né? Se você num... num diferencia a escrita da oral, pra que então que tem que aprender a escrever já que eu sei falar, né? Então, eu acho que, em primeiro lugar, é pra deixar bem marcado aquilo que faz parte da fala e aquilo que faz parte da escrita. Então, eu acho que primeira... primeira coisa seria isso. E também pra dar valor àquilo que se fala, não só àquilo que se escreve; como a gente vive numa sociedade que dá muita importância à escrita, é interessante que também se valorize aquilo que se fala. Uma vez que a gente vê é... que muito do que se... se preza é só o que, é só que tá escrito. Enquanto, a verdade... é como se a verdade estivesse sempre sob a forma de papéis, né? É... Então, acho que é isso, é pra valorizar a vida, valorizar a história e... e os relatos de uma forma geral, não só aqueles que estão grafados.

A parte técnica é a retomada na fala do P2 ao referir-se à necessidade de que o aluno aprenda o fato de que a língua se realiza em duas modalidades. E ele vai além, destacando que, em uma sociedade que gira em torno da valorização da escrita, faz-se necessário evidenciar a importância dos relatos orais carregados de vida e de história, não a história dos grandes acontecimentos, mas a história de cada um como um meio de valorização da vida. Percebe-se também um pouco da ênfase no ensino da escrita na instituição escolar na fala do P2 no momento em que ele coloca a importância de se diferenciar fala e escrita, numa visão dicotômica dessas duas modalidades, como sendo uma maneira do aluno compreender que, por se tratar de fenômenos com características próprias, é preciso que não se limite à fala como forma de usar a língua, mas que ele compreenda a necessidade de se aprender a escrita.

Em relação à forma de avaliar o desenvolvimento oral do aluno em resposta às atividades propostas e ao incentivo dado para que o aluno aprimore a sua oralidade, o P1 afirma que

Só com o passar do tempo, né? Desde o início, você vai observando o aluno que consegue se colocar melhor, aquele que fica tímido. E vai observando que eles vão... vai despertando neles é... a oralidade porque eles vão acrescentando palavras, vão ficando com medo, com menos medo de falar. Vai dar pra observar isso com o passar do tempo, o passar do período letivo.

E o P2:

Bem, a competência oral; aí, já é uma outra coisa porque... eu não vou avaliar isso; eu vou avaliar se eles conseguiram entender o texto, entender que existem dois registros ali, naquele texto. Então, eu não vou... A única coisa que eu vou avaliar é se eles conseguiram transpor de uma modalidade pra outra. É... eu não vou avaliar, na verdade, a oralidade dele; eu vou avaliar se ele sabe entender o que é o registro oral e passar pro escrito e passar pra modalidade escrita.

Enquanto o P1 tem o foco na fala do aluno, no encorajamento de uma fala responsável (FERRAREZI JR, 2014) e coerente; o P2 foca no entendimento teórico do aluno sobre a diferenciação existente entre o oral e o escrito. Ambos têm preocupação com a questão da oralidade; mas, conforme constatado também por Goulart (2005) em sua pesquisa, esses professores não trabalham com os gêneros orais que, da mesma forma que os gêneros escritos, deveriam ser caracterizados e praticados em sala de aula, nos moldes do que está previsto nos PCN de Língua Portuguesa. A oralidade, em sala de aula, é trabalhada por meio de leituras audíveis e discussões sobre assuntos diversos apresentados pelos professores sem que ocorra, como também observou Goulart (2005) em sua pesquisa, um trabalho consciente de organização desse discurso oral.

Mesmo sem a caracterização e o aprendizado de um gênero oral específico, apenas com a valorização da fala do aluno, marcante no trabalho do P1; é possível afirmar que o trabalho de oralidade realizado dessa forma, com incentivo da fala do aluno, gera capacitação e confiança no aluno para interagir na sociedade. Nesse ponto, chegamos à mesma conclusão de Bezerra, Faria e Machado (2010), diferente da conclusão a que chegou Goulart (2005). No exercício de uma pedagogia de respeito ao aluno, à sua fala, à sua história; ao contrário do que ocorre na prática de pedagogias de silenciamento, de desprezo do aluno e de sua cultura (FERRAREZI JR, 2014), o aluno tem o seu discurso aperfeiçoado e sua capacidade de ouvir o outro incentivada.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA INTERVENÇÃO

Os gêneros orais devem ser ensinados e aperfeiçoados na escola. O gênero oral *Debate Regrado Público* possui um lugar relevante porque desenvolve no aluno a capacidade de defender seus pontos de vista, a capacidade de escutar o outro e de gerir o seu próprio discurso; habilidades fundamentais para a participação em uma sociedade democrática. Trata-se de um gênero com o qual a turma demonstrou já ter tido algum contato por intermédio dos meios de comunicação.

O pesquisador desenvolveu uma sequência didática elaborada para o trabalho com o gênero oral *Debate Regrado Público*. Essa sequência que foi proposta para o Ensino Fundamental II teve temas extraídos da leitura de paradidáticos literários e está baseada nas pontuações encontradas em Dolz et alli (2004). Foi aplicada em uma turma de 7º ano nas primeiras aulas do segundo semestre do ano letivo de 2014. A turma foi dividida em grupos e, a partir da leitura e exposição de livros, desenvolveu-se a controvérsia: Algum tipo de preconceito social está presente nas práticas e pensamentos de todos nós?

No momento do debate, cada grupo teve um porta-voz. Foram estabelecidos objetivos de leitura a fim de acompanhar a compreensão dos alunos (PEREIRA; SILVA, 2009). Após definido o tema a ser debatido, realizamos um levantamento de dados sobre o tema em questão para a formação de conceitos e capacitação dos alunos para realização de inferências (PEREIRA; SILVA, 2009). O trabalho com o gênero debate inclui atividades com outros gêneros textuais como exposição (na apresentação de opiniões e dos livros lidos), leitura de artigos de opinião, filmes e curtas sobre o tema a ser debatido; ou seja, no trabalho com o gênero debate, o professor não deve apresentar apenas exemplos desse gênero; os alunos devem observar e produzir outros gêneros. Na prática da oralidade, aos poucos, os alunos vão perdendo o constrangimento inicial (PEREIRA; SILVA, 2009). O trabalho com outros gêneros é útil para promover o conhecimento dos alunos do tema que será apresentado no debate. Só a partir desse conhecimento do assunto do debate, instala-se o roteiro do debate.

O quadro abaixo discrimina a sequência didática⁹ que foi planejada para a turma de sétimo ano do pesquisador:

⁹Essa sequência está adaptada à realidade das turmas e à disponibilidade de material e recursos da Escola Municipal Dr. Nelcy Noronha. Em outros contextos escolares, podem ser necessárias outras adequações na implementação da sequência.

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Apresentação da situação.	<ul style="list-style-type: none"> • Despertar a curiosidade pelo tema escolhido/motivar os alunos: Somos todos preconceituosos? • Elaborar questões com relação aos temas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação dos livros como documentos desencadeadores. 2. Discussão, levando à formulação de questões. 	<ul style="list-style-type: none"> • Livros paradidáticos literários que foram distribuídos para a turma: “Capitães de Areia” de Jorge Amado; “Extraordinário” de R. J. Palacio, Ed. Intrínseca; “Perdidamente” de Júlio Emílio Braz, FTD; “Braçoabraço” de Raimundo Mato de Leão, Ed. Saraiva; “Pretinha, Eu?” de Júlio Emílio Braz, Scipione. 	1 hora-aula
Preparação de debates.	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar um primeiro debate. • Efetuar um primeiro debate sobre o tema. 	1. Trabalho em grupo: preparação do debate (cada grupo recebe um livro apropriado ao tema escolhido).	<ul style="list-style-type: none"> • Documentação (escrita, em áudio e audiovisual) sobre os temas selecionados: Curta: “Vista a minha pele” direção de Joel Zito Araújo & Dandara) 	4 horas-aula
Produção inicial Primeiro debate	<ul style="list-style-type: none"> • Observar as capacidades de expressão oral dos alunos e suas lacunas, a fim de definir os aspectos do gênero que serão objetos de ensino/aprendizagem. • Fazer emergir, por meio da avaliação coletiva, as representações dos alunos em relação ao debate. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Debate entre representantes de cada grupo. 2. Avaliação pela classe. 3. Síntese das observações (aquisições e dificuldades dos alunos na participação do debate). 	<ul style="list-style-type: none"> • Painel no datashow com as normas de funcionamento de um debate regrado público. 	2 horas-aula

		<p>4. Estabelecimento das normas do debate regrado público (definindo tema, situação de comunicação, alternância das falas, modos de refutação e reformulação da fala.</p> <p>5. Agendamento do próximo debate.</p>		
<p>OFICINA 1</p> <p>Utilização das fontes de informação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar a documentação. • Selecionar as informações em documentos de diversos tipos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discussão (dirigida) a propósito das fontes disponíveis e dos lugares onde buscar informações. 2. Estabelecimento de uma grade para a seleção de informações num documento. 3. Tomada de notas seletiva a partir de um documento. 4. Apreciação coletiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Documento a ser analisado. • Grade de análise (elaborada no quadro e anotada pelos alunos ao longo da atividade) 	2 horas-aula
<p>OFICINA 2</p> <p>Escuta e análise de um debate.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escutar um debate, obtendo informações para se posicionar em relação a um tema. • Realizar caracterização global do gênero (situação de comunicação, finalidades, estrutura). • Detectar e analisar os mecanismos de linguagem do expositor (verbos e conectivos utilizados nas refutações e reformulações dos argumentos). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preparação de escuta de um debate pela elaboração de um guia de escuta. 2. Escuta guiada pelo guia de escuta. 3. Discussão e avaliação 4. Análise de algumas características do debate regrado público e de alguns mecanismos de linguagem (em grupos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Guia de escuta (elaborado ao longo da atividade). • Documento audiovisual, apresentando um debate. • Questionário baseado em passagens transcritas. 	2 horas-aula

<p>OFICINA 3</p> <p>Refutação e Reformulação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exercitar o domínio dos mecanismos verbais. • Utilizar os suportes auxiliares. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escuta e análise de partes de um debate em áudio. 2. Observação do esquema verbal e dos conectivos na apresentação de refutações e reformulações. 3. Escuta e análise do mesmo documento, na forma audiovisual: observação dos recursos gestuais e das anotações. 4. Produção de argumentos com suporte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Documento audiovisual que contenha uma sequência argumentativa. • Ficha de conclusões. • Suportes diversificados de argumentação, relacionados à temática. 	<p>2 horas-aula</p>
<p>OFICINA 4</p> <p>Estruturação de um debate regrado público.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e utilizar normas apropriadas para estruturar um debate. • Distinguir os principais elementos de um debate. • Produzir uma sequência argumentativa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconstituição da estrutura de um debate, a partir das normas apropriadas. 2. Pesquisa de formas para estruturar um debate. 3. Produção de argumentos, análise e discussão sobre essas produções 4. Confronto com argumentos de especialistas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas identificando os elementos de um debate regrado público. • Arrumação da sala para o início de um debate. • Fichas com expressões utilizadas para introduzir argumentos. • Gravações de argumentos apresentados por especialistas. 	<p>2 horas-aula</p>
<p>OFICINA 5</p> <p>Argumentação: uma fala.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conscientizar das características da argumentação oral. • Analisar e discutir as diferentes formas de notas, utilizadas como suporte para a argumentação. • Preparar notas para a argumentação. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Assistir a mais um debate. 2. Discussão. 3. Análise comparativa das diferentes formas 	<ul style="list-style-type: none"> • Documento audiovisual, apresentando um ou parte de um debate. • Documento contendo notas redigidas por especialistas. 	<p>2 horas-aula</p>

		de notas utilizadas pelos especialistas. 4. Apreciação coletiva. 5. Preparação de notas e outros suportes (em grupos). 6. Exercício de apresentação de argumentos diante da turma.		
OFICINA 6 Recapitulação e elaboração de uma lista de controle.	<ul style="list-style-type: none"> Recapitular os principais aspectos do debate regrado público. Reconhecer em trechos os princípios e mecanismos trabalhados. Preparar para utilizar esses mecanismos e princípios. 	<ol style="list-style-type: none"> Recapitulação do que foi feito ao longo da sequência. Retomada dos principais mecanismos e princípios por meio da escuta de trechos selecionados de debates. Estabelecimento de uma lista de controle. 	<ul style="list-style-type: none"> Documento audiovisual contendo trechos de debates. 	1 hora-aula
PRODUÇÃO FINAL Segundo debate Encerramento da atividade.	<ul style="list-style-type: none"> Produzir um debate sobre o tema tratado. Discutir e avaliar o debate. Avaliar as aprendizagens efetuadas ao longo da sequência. 	<ol style="list-style-type: none"> Preparação do ambiente para o debate. Apresentação dos debatedores e do mediador. Discussões e avaliações sobre os debates. Balço e avaliação dos progressos realizados. 	<ul style="list-style-type: none"> Filmadora para registrar o debate. 	2 horas-aula
DESDOBRAMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> Retomar os aspectos trabalhados ao longo da sequência. Aprofundar o segundo tema. Avaliar novos debates. Recomeçar os preparativos para um novo debate. 	<ol style="list-style-type: none"> Preparação para um novo debate. Apresentação de argumentos. 		

Quadro 3 - Sequência Didática para o ensino do gênero oral *Debate Regrado Público*

A aplicação dessa sequência didática sofreu algumas alterações para a adequação à reação da turma ao andamento da sequência. Este trabalho foi realizado com uma turma de sétimo ano formada por 43 alunos com idades entre 11 e 13 anos em uma escola municipal do Rio de Janeiro, a mesma em que foi feita a observação das aulas de dois professores no primeiro semestre de 2014.

Essa sequência didática tem início com a apresentação para a turma do tema “Somos todos preconceituosos?” e do objetivo de trabalhar o gênero oral *Debate Regrado Público*. Acontece uma conversa com a turma a respeito do tema. Nessa conversa algumas questões são levantadas pela turma com a orientação do professor-pesquisador. Anotam-se no quadro as questões à medida que vão surgindo na conversa. As questões levantadas foram: 1- O que é preconceito? 2- Que tipos de preconceito existem? 3- O que é preconceito social?. O tema foi escolhido com o objetivo de despertar o interesse do aluno e promover a aquisição de conhecimentos. Para que tal objetivo fosse alcançado, foram necessárias pesquisas para o entendimento do tema e a preparação dos debates. O aprendizado sobre o tema se deu nessas pesquisas e a partir do próprio debate. Já que a sequência visou ao ensino de um gênero oral, foi importante que os alunos, num exercício de escuta, tivessem a percepção dos recursos linguísticos e não linguísticos na modalidade oral que podem ser utilizados para a tomada de posição frente a uma determinada questão. Por isso, teve-se o cuidado de que essas pesquisas não fossem realizadas apenas em material escrito; a turma teve acesso a material audiovisual, em forma de debates disponíveis na mídia e citados na sequência didática. O tema foi escolhido levando-se em conta também que deveria ser um tema que apresentasse implicações reais para a vida do aluno, suas atitudes e crenças (DOLZ, SCHNEUWLY e PIETRO, 2004).

Faz-se a divisão da turma em grupos e a distribuição de livros para cada grupo. Explica-se que os livros estão relacionados ao tema e que os grupos deveriam ler os livros e preparar uma apresentação do conteúdo deles para a turma. Os livros distribuídos foram “Capitães de Areia” de Jorge Amado, Ed. Companhia de Bolso; “Extraordinário” de R. J. Palacio, Ed. Intrínseca; “Perdidamente” de Júlio Emílio Braz, FTD; “Braçoabraço” de Raimundo Mato de Leão, Ed. Saraiva; “Pretinha, Eu?” de Júlio Emílio Braz, Scipione.

Na segunda aula, a turma assiste ao Curta: “Vista a minha pele”¹⁰. Após o vídeo, estabelece-se uma conversa sobre o conteúdo veiculado pelo vídeo. Nessa conversa, os alunos encontram dificuldade em ouvir uns aos outros e a professora é obrigada a intervir para que

¹⁰ Direção de Joel Zito Araújo e Dandara, de 2000.

todos tenham direito à fala e sejam devidamente ouvidos. Essa primeira discussão já deu indícios das capacidades que os alunos não dominam para a realização de um debate.

Antes de iniciar o trabalho específico com o gênero oral *Debate Regrado Público*, o pesquisador decide apresentar o gênero Apresentação oral; já que a primeira etapa da sequência consta da apresentação pelos grupos do livro relacionado ao tema do trabalho. Os cinco livros são romances, a cada grupo foi destinado um romance para que fosse lido por todos os componentes a fim de que, após o entendimento da trama, o grupo apresentasse para a turma um resumo do enredo. O professor-pesquisador destaca para a turma que nessa atividade, no momento da apresentação do enredo, o grupo que está com a palavra é considerado, utilizando um termo de Dolz et alli (2004), especialista. O especialista, diferentemente do público que o está ouvindo, é aquele que domina o conteúdo que está sendo apresentado, é a pessoa que estudou e se organizou para apresentar um determinado conteúdo a um público que desconhece ou conhece menos sobre o assunto. Nessa série de exposições orais, esse aspecto foi uma realidade que pode ser avaliada como positiva; mesmo que a turma não tenha lido o livro que foi destinado aos outros grupos, cada um leu, pelo menos, o livro que foi encarregado de apresentar.

Com esse objetivo, o pesquisador, considerando que em outras apresentações a turma se mostrou imatura em relação a esse tipo de atividade e desconhecadora dos elementos constitutivos do gênero Apresentação Oral, descreve para a turma as partes de uma apresentação oral em grupo. Sendo elas, segundo Dolz et alli (2004), compostas por: 1- Saudação aos presentes; 2- Apresentação dos elementos do grupo; 3- Apresentação do tema; 4- Apresentação da maneira como o trabalho foi organizado; 5- Apresentação do trabalho; 6- Resumo do conteúdo apresentado e 6- Agradecimentos e despedida. O pesquisador também instruiu os alunos no sentido de que existem três maneiras de se fazer uma exposição. O aluno poderia memorizar sua fala e reproduzi-la no momento da exposição, poderia também escrever todo conteúdo apresentado e ler em sua apresentação ou ainda poderia falar espontaneamente a respeito do livro que havia lido. Em se tratando de um trabalho em grupo, o pesquisador afirmou ser mais prático utilizar uma técnica mista em que o aluno falaria espontaneamente, mas apoiado em tópicos escritos que organizariam a sua fala.

Nos dois encontros seguintes, deu-se a apresentação dos livros pelos grupos. O romance “Capitães de Areia” está relacionado ao tema do preconceito, porque trata, entre outras questões, dos menores abandonados e da forma como a sociedade reage a esse problema. O livro “Extraordinário” traz a temática do julgamento que se faz do outro pela aparência que ele apresenta. Após essas duas exposições, a professora distribuiu cópias da crônica de Marina

Colasanti “Ele não me pediu nada” e propôs atividades de intertextualidade entre a crônica e o conteúdo dos livros apresentados.

Na aula seguinte, segue a apresentação dos grupos com os livros: “Perdidamente” em que uma adolescente suspeita de ter contraído AIDS é desprezada pelos colegas da escola; “Braço Abraço” que trabalha a questão de crianças abandonadas por pais; “Pretinha, Eu?” que traz a reflexão sobre o preconceito racial.

Os alunos, apesar de terem apresentado muita dificuldade na apresentação oral devido ao fato de que a maioria não estava acostumada a falar em público numa situação formal; mais que isso, não estão habituados a falarem e serem ouvidos; acostumaram-se apenas a ouvir passivamente o que o professor diz (FERRAREZI JR, 2014) e falar de maneira descompromissada; cumpriram a tarefa de forma satisfatória porque, mesmo que presos ao papel e muito nervosos, leram os livros e tentaram passar o enredo de cada um deles para a turma, utilizando inclusive cartazes como apoio visual à apresentação, o que se pode observar nas fotos abaixo:



Figura 1 - Grupo de alunos que expôs a história do livro “Extraordinário”



Figura 2 - Grupo de alunos que apresentou o livro “Capitães de Areia”

A turma, público-alvo das apresentações orais, embora no início tenha tido algumas atitudes imaturas, no decorrer das exposições, foi assumindo um papel de público respeitoso e participativo. Em alguns momentos, interagiram com o grupo que estava com a palavra, buscando esclarecimentos acerca da história. Esses esclarecimentos foram fornecidos pelo grupo, na maior parte das vezes, numa postura de especialistas do assunto apresentado. Nesses momentos, ficou claro em dois dos grupos que a organização do trabalho foi realizada por um único componente, aquele que tomava a fala para responder às questões colocadas. As questões tiveram origem na falta de coesão na fala do grupo em alguns momentos e, por isso, algumas falas precisaram ser retomadas e reformuladas com vistas ao esclarecimento dos pontos obscuros. Por vezes, o professor-pesquisador interveio para ajudar nesses esclarecimentos.

A partir das orientações de Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), inicia-se o trabalho com o gênero oral *Debate Regrado Público* com a produção de um debate. A observação desse debate inicial e espontâneo forneceu ao professor-pesquisador elementos para avaliar o desempenho da turma no domínio do gênero a ser trabalhado. Como primeira produção de um *Debate Regrado Público*, utilizando-se os mesmos grupos montados para a apresentação oral dos livros, faz-se a proposta de que cada grupo escolha um representante e que esse representante reúna os argumentos elaborados pelo grupo para o momento do debate. No dia do debate, parte da turma fica sentada nas cadeiras, em posição de público e os debatedores em cadeiras

colocadas na frente da turma. A professora registra no quadro as regras básicas de um debate, tais como: 1- Só utilize a palavra quando permitido pelo mediador; 2- Ouça com atenção tudo que for dito pelos demais debatedores; 3- Contra-argumente, levando em consideração o que foi dito pelos demais debatedores. O debate tem início e a professora, como mediadora, coloca-se à frente da turma.

Após 33 minutos de debate, a professora pede que a turma avalie a execução do gênero, contrapondo-o às regras fixadas no quadro. A turma conclui que as regras foram respeitadas na maior parte do tempo utilizado na atividade, mas que, em muitos momentos, faltou aos debatedores clareza na fala além de serem repetitivos em seus argumentos. A turma, enquanto público nessa atividade, foi capaz de perceber que, em muitos momentos do debate, a argumentação não foi clara e lógica o suficiente para alcançar o objetivo de esclarecer e convencer o ouvinte de um posicionamento. Em outras palavras, eles perceberam que o saber falar não é a única condição para a capacidade de argumentação. São necessárias algumas competências que precisam ser aprendidas (PLANTIN, 2008).

Visto isso, na aula seguinte, a professora conversou com a turma a respeito dos meios não linguísticos da comunicação oral. Classificados por Dolz, Schneuwly e Haller (2004) como meios paralinguísticos (qualidade da voz, pausas, respiração e outros); meios cinésicos (atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais); posição dos locutores (ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico); aspecto exterior (roupas, penteado, limpeza e outros); disposição dos lugares (lugares, disposição, iluminação, ordem, ventilação, decoração e outros). Diante das explicações referentes a esses elementos, a turma apresentou as seguintes colocações: para a maioria, a posição do debatedor sentado não favorece a qualidade de voz, a respiração, as atitudes corporais, os movimentos e os gestos; em relação à roupa, sugeriram que os debatedores se apresentassem sem uniforme, mas não houve consenso quanto a isso; consideraram que o ambiente é desfavorável já que a sala é mal iluminada e com pouca ventilação, mas colocaram como ponto positivo ao ambiente o painel com as regras do gênero debate.

Outro ponto trabalhado nos últimos momentos dessa aula foi referente às notas de apoio. A professora perguntou aos debatedores se eles consideraram que suas notas foram suficientes para a participação no debate. Três deles disseram que sim, mas que estavam desorganizadas o que atrapalhou a participação deles no debate e dois afirmaram que as anotações foram insuficientes para participarem do debate.

No encontro seguinte, acontece a primeira oficina propriamente dita sobre a construção e as características do gênero oral *Debate Regrado Público*. A primeira atividade consta de

uma conversa sobre fontes disponíveis para a busca de informações sobre o tema de um debate. Na atividade 2, o professor-pesquisador e a turma montam uma tabela de dados a serem preenchidos com informações selecionadas dos documentos; tais como: Trata-se de um documento que apresenta opinião de especialistas no assunto? Que tipo de argumento é apresentado? Apresenta algum tipo de gráfico ou estatística? Quais os dados?. A atividade 3 consta do preenchimento dessa tabela a partir de documentos apresentados, textos sobre a linguagem da internet; os documentos trazidos pelo professor-pesquisador e distribuídos para a turma foram textos que constam no livro do 6º ano da coleção Singular e Plural: Leitura, Produção e Estudos da Linguagem (FIGUEIREDO; BALTHASAR e GOULART, 2012): uma entrevista veiculada pela Revista Mundo Jovem com o professor universitário Luís Augusto Fischer da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Anexo IV); um texto da seção Clipe da Revista Isto É de 11 de agosto de 2008, com o título “vc costuma trocar msg pela net?? usa o netes?? i u MiguxXxEisXx (Anexo V); dois artigos da seção Folha Cotidiano do jornal Folha de São Paulo, de 24 de abril de 2005, “Pq jovens tc axim?” (Anexo VI) e “Especialistas defendem linguagem da internet” (Anexo VII). Ao final, na atividade 4, todos compartilham os dados selecionados para a análise da turma.

A oficina 2 consta da observação e análise de um debate transcrito no mesmo livro didático da atividade 3 da oficina da aula anterior (Anexo VIII). Os alunos tiveram que observar os verbos e os conectivos utilizados nas refutações e reformulações dos argumentos apresentados pelos debatedores. Essa tarefa de observar verbos e conectivos em um texto está totalmente em consonância com as propostas para o ensino dos tópicos gramaticais trazidas pelos PCN de Língua Portuguesa, em que o esse ensino se dá a partir da reflexão sobre os usos linguísticos presentes em um texto e não em frases isoladas. Após as observações, o professor-pesquisador foi ao quadro e com a ajuda da turma sistematizou as observações realizadas. Exposição de opinião: “eu acho”; conectivos de oposição: “mas”; expressão de concordância: “com certeza”. Em seguida, a turma realiza atividades do mesmo livro didático (Anexo VIII). Inserido no tema Castigo físico em crianças, os alunos têm acesso a argumentos apresentados, leem, respondem a questões de compreensão e aprendem a classificação dos argumentos apresentados (de autoridade, de princípio, com causa e consequência e por exemplificação). A partir de questões polêmicas apresentadas pelo professor-pesquisador os alunos foram orientados a compor argumentos como suporte de seus posicionamentos; esses argumentos foram expostos para a turma. A atividade abaixo do volume 8 do livro didático Linguagem: criação e interação (SOUZA e CAVÉQUIA, 2002) foi utilizada nesse exercício de argumentação.

- 4 Leia a seguir um texto sobre um assunto que tem causado grande polêmica entre as pessoas que moram em edifícios.

**Animais no prédio,
sim ou não?**

Você é a favor ou contra a presença de animais domésticos no condomínio? O tema parecia estar acomodado, com a corrente predominante nos tribunais entendendo ser nula a cláusula proibitiva da convenção se o bichano não causar qualquer dano à saúde, sossego ou segurança dos demais condôminos. Acontece que o posicionamento imparcial dos juízes não é suficiente para acalmar os ânimos. Os argumentos que justificam a presença ou o afastamento de gatos e cachorros no prédio continuam de pé. Vamos relacionar sete de cada, contando com a colaboração do leitor para completar a lista.



Argumentos a favor

1. Pequenos animais de estimação fazem parte da vida de qualquer família moderna (aliás, de qualquer família moderna desde a mais remota antiguidade), sendo ótimos para aliviar tensões e manter o equilíbrio das pessoas.
2. Sendo dóceis e silenciosos, os bichinhos não prejudicam ninguém no condomínio.
3. Cada condômino tem o direito de utilizar sua unidade autônoma da maneira que melhor lhe aprouver. O síndico não tem nada que se intrometer.
4. Qualquer cláusula que proíba a presença de animais no edifício vai contra o direito de propriedade dos condôminos, o que a lei não permite. A vontade da assembléia é soberana, mas sempre dentro da lei.
5. Os vizinhos incomodados que se retirem. Quem não gosta de animais domésticos, não é tolerante com os outros ou não suporta barulho, não deve morar em condomínio, mas numa casa isolada no meio do mato.
6. Como diz a sabedoria popular, o cão é o melhor amigo do homem, e como enfatizou o ex-ministro Magri, ele (o animal de estimação) tem natureza humana.
7. Não permitir a presença de animais no prédio é uma forma odiosa de discriminação.

Argumentos contra

1. O condomínio residencial foi feito para a moradia de pessoas normais, com hábitos comuns, não para animais, domésticos ou não.
2. O cãozinho pode ser pequeno de tamanho e inofensivo na aparência, mas quando abre a boca ninguém consegue dormir. Pior, ainda, quando gane ou chora, levando as pessoas à extrema irritação.
3. Se o animal for de porte médio ou grande, sua simples presença assusta as pessoas e em especial as crianças.
4. A sujeira que fazem nas partes comuns deixa um cheiro desagradável no prédio, mesmo após a limpeza; as crianças nem mais podem brincar no playground. Os dejetos sólidos ficam expostos nas calçadas em torno do edifício.
5. Vacinados ou não, gatos e cães são transmissores de várias pragas e doenças, que podem afetar os moradores do prédio.
6. Os proprietários têm o direito de expressar sua vontade coletiva através de sua convenção de condomínio, seja proibindo, seja regulamentando a presença e a circulação de qualquer tipo de animal em qualquer área do edifício.
7. Pessoas que vivem no meio de animais é que devem morar numa casa isolada no meio da floresta.

Luiz Fernando de Queiroz. In: *O Estado do Paraná*, 18/10/1998.

- a) E você? É contra ou a favor da presença de animais domésticos em prédios? Manifeste sua posição a seus colegas. *Pessoal.*
- b) A seguir apresentamos outras questões bastante polêmicas. Posicione-se a favor ou contra elas.

A No Brasil, é proibida a venda de bebidas alcoólicas para menores de 18 anos.

B O Ministério Público Federal obteve, em 1998, liminar que proíbe fumar em aviões. Tal medida tem validade até que os aviões sejam adaptados.

Caso você concorde com as idéias em questão, empregue argumentos favoráveis para defender seu ponto de vista. Se for contra, utilize argumentos desfavoráveis, ou seja, contrários a elas. O professor anotará em lados distintos do quadro os argumentos favoráveis e os desfavoráveis, a fim de fazer um contraste entre eles. *Pessoal.*

Na oficina 3, o professor-pesquisador reconstrói com a turma os elementos formadores da estrutura do gênero oral *Debate Regrado Público* dentro das regras apropriadas. Em seguida, propõe mais uma vez a atividade de composição de argumentos a partir de uma questão polêmica extraída do volume 6 do livro didático *Linguagem: criação e interação* (SOUZA e CAVÉQUIA, 2002).

DIVERSIDADE DE EXPRESSÃO

Opiniões prontas: discussão

O texto “História de um bode” conta que todos os vaqueiros da região estavam presentes na vaquejada. Imagine se chegasse uma vaqueira para participar da festa. Qual seria a reação das pessoas? *Pessoal.*

Leia o seguinte trecho da reportagem para, em seguida, realizar a atividade proposta.

Mulher sai bem na lida com gado

Moça vence homens em concurso público de admissão para trabalhar com animais em fazenda da Embrapa

Conhece o ramo Aos 21 anos, Ana Paula é funcionária concursada da Embrapa — Gado de Corte, sediada em Campo Grande. Em 1994, nos testes teórico e prático para contratação de três campeiros, ela ficou em segundo lugar. Ana Paula estava com 18 anos e era a única candidata concorrendo com 246 candidatos homens. Dois professores foram os responsáveis pela aplicação dos testes.

No dia 30 de dezembro de 94, ela era contratada pela Embrapa — Gado de Corte e, no dia 2 de janeiro do ano seguinte, Ana Paula passaria a cuidar do rebanho da Fazenda

Modelo, juntamente com outros quatro campeiros — ou quatro peões.

Rogério Pacheco da Silva, único peão que venceu Ana Paula no concurso de 94, é um dos que aprovam o desempenho dela como campeira. “A dona aí sabe montar bem mesmo, moço”, assegura Silva. “Desde pequena eu gostei de mexer com animal e o cavalo sempre foi a minha paixão”, fala, com orgulho, a jovem campeira.

A convivência com os outros campeiros não foi nada fácil no começo. “É que logo que eu passei no concurso, surgiram os boatos de que eu iria colocar os outros peões no chinelo, mas não era nada disso e hoje acho que eu já ganhei o respeito deles”, acredita Ana Paula.

Folha de Londrina, 29/11/1997.

O professor irá escolher seis alunos para discutirem a questão seguinte.

- Em sua opinião, determinadas profissões devem ser exercidas exclusivamente por homens e outras, só por mulheres? Por quê? *Pessoal.*

O restante da turma ouvirá a discussão e fará anotações sobre os pontos de vista dos integrantes do grupo. Em seguida, a turma comentará os pontos de vista apresentados, dizendo com qual deles concorda e por quê.

As frases seguintes também costumam ser bastante propagadas. Você já ouviu alguma delas? Exponha a seus colegas sua opinião sobre as idéias por elas expressas. *Pessoal.*



142

Esses argumentos são, então, comparados a argumentos de especialistas no tema apresentado. O professor-pesquisador, então, apresenta para a turma como se dá a estratégia de contra-argumentação. Explica que se trata da análise dos argumentos que sustentam uma opinião diferente da que o contra-argumentador tem; após a análise, apresentam-se os motivos pelos quais os argumentos não convencem, emitindo outros argumentos, com o objetivo de influenciar a opinião de seu interlocutor.

Na oficina 4, o professor-pesquisador traz para a turma um debate televisivo. A ideia inicial era trazer um debate de especialistas a respeito do tema que estava sendo trabalhado com a turma “Somos todos preconceituosos?”; porém, empolgados com o período de campanha eleitoral para o cargo de presidente da República a própria turma sugeriu um debate dos presidenciáveis¹¹. O debate foi trazido e todos assistiram e fizeram anotações quanto aos recursos linguísticos utilizados pelos debatedores para reforçar, reformular ou refutar uma ideia. Esse tipo de atitude cooperativa de sugestão de caminhos na busca de um mesmo objetivo só foi possível por se tratar este trabalho de uma pesquisa-ação, em que os envolvidos no processo participam da construção da resolução de um problema de ensino-aprendizagem. O professor-pesquisador também solicitou que os alunos observassem a utilização dos meios paralinguísticos, a posição dos debatedores, o aspecto exterior de cada um deles e o ambiente em que se deu o debate; assim como a maneira como os debatedores se utilizaram do texto escrito em forma de notas de tipos diversos a que recorreram no decorrer do debate. Esses aspectos observados foram compartilhados entre os alunos e também com o professor. Essa oficina superou as expectativas do professor-pesquisador que considerou que, por ser uma turma de 7º ano, alunos ainda muito novos, muito do que fosse tratado em um debate de importância tão grande para o país não seria entendido pelos alunos. Essa expectativa não se confirmou e as dúvidas levantadas sobre as falas dos candidatos foram respondidas pela própria turma. Outro ponto importante que merece destaque na execução dessa oficina foi que, questionados sobre se eles achavam que os debatedores estavam dispostos a reformularem ou ampliarem seus posicionamentos, a turma quase unânime afirmou com firmeza que os debatedores não compareceram ao debate para construir conhecimentos mais amplos e mais ricos e sim apenas para defenderem suas ideias e pontos de vista, sem considerar a possibilidade de alterá-los em algum aspecto. Essa constatação, em vez de atrapalhar o aprendizado sobre os objetivos de um debate, serviu para reforçar esses objetivos; reforçar que um debate se dá a fim de desenvolver conhecimentos e ampliar ideias a partir da apresentação de variados pontos de vista.

Na oficina 5, o professor-pesquisador conduz a turma numa retomada do que foi visto nas oficinas anteriores. Os tipos de argumentos trabalhados, as expressões de concordância e de discordância, a ordenação de argumentos, a forma de contra-argumentar. Em seguida, com ajuda da turma, em uma atitude ativa na construção do processo de ensino-aprendizagem do

¹¹ Disponível em : http://www.dailymotion.com/video/x283bx3_debate-presidencial-2014-2%C2%BA-turno-sbt-16-10-2014-completo-hd_news Acesso em: 18/10/2014

gênero, o professor-pesquisador sistematizou as regras do gênero oral *Debate Regrado Público* da seguinte forma:

- 1- Inscreva-se no momento que julgar interessante se colocar;
- 2- Manifeste com calma, clareza, mas também com firmeza sua opinião;
- 3- Seja respeitoso ao discordar de uma opinião, empregando expressões próprias para isso;
- 4- Fique atento às falas dos colegas e procure perceber quais são as opiniões deles e como tentam justificá-las;
- 5- Preste atenção às falas do mediador que destacará semelhanças e diferenças nas opiniões defendidas e organizará os turnos das falas.

Quadro 4 – Regras referentes ao gênero oral *Debate Regrado Público*

Fez-se a escolha dos debatedores que representaram os posicionamentos da turma e algumas dúvidas desses alunos foram esclarecidas e as regras reforçadas.

A última oficina¹² constou da preparação do ambiente para um debate, da abertura do debate com a apresentação do tema “Somos todos preconceituosos?” e da ocorrência do debate, conforme registrado em <https://www.youtube.com/watch?v=ACcDN2BBhJU>.¹³ Algumas percepções do pesquisador acerca da realização do debate são que, no momento em que a câmera foi ligada, os alunos se mostraram mais contidos e, apenas no decorrer do debate, foram ficando mais à vontade. Ficou claro o caráter processual do aprendizado preconizado pelos PCN de Língua Portuguesa. Os alunos estão aprendendo a se comportarem em situações comunicativas mais monitoradas, o que demanda tempo e treino. Todos tinham muitos dados anotados para serem usados na apresentação dos argumentos, mas não conseguiram utilizar satisfatoriamente essas anotações talvez devido ao nervosismo do momento. Outra consequência dessa tensão ficou clara no fato de que os alunos se prenderam a apenas um aspecto do tema do debate. Talvez o aspecto mais presente no cotidiano deles, o preconceito

¹² Para a realização dessa oficina, em uma demonstração da importância do envolvimento de toda a equipe da unidade escolar na busca dos objetivos propostos pelo Projeto Político Pedagógico, o pesquisador contou com o apoio do coordenador de turno que operou a filmadora e da coordenadora pedagógica que incentivou a participação da turma com elogios e colocando à disposição os recursos da escola.

¹³ Esse registro foi possível devido a um termo de consentimento assinado pelos responsáveis dos alunos, permitindo que a imagem e a voz dos alunos pudessem ser expostas na rede. Apesar do consentimento dos pais para que gravássemos o debate, o registro em vídeo está disponível apenas para as pessoas que possuem o link correspondente acima.

oriundo da opção sexual. Como vivem em meio a pessoas da mesma classe social que eles, não percebem o preconceito advindo da desigualdade social. A questão racial também ocupou pouco espaço no debate. Enfim, as anotações estavam mais ricas do que o demonstrado pelos debatedores. Outro fato que ficou patente foi a reação dos debatedores após a finalização do debate e o desligamento da câmera. Eles continuaram a fazer colocações, mas com menos preocupação com as regras aprendidas. Muitos alunos da turma se manifestaram também sobre os argumentos apresentados pelos debatedores; inclusive alunos que se mostram tímidos, apresentaram o desejo de participarem dos próximos debates como debatedores.

Antes do debate, o professor-pesquisador propôs à turma que prestasse atenção ao debate e fizesse considerações por escrito a respeito do que iria ouvir; à turma também foi solicitada uma avaliação do debate, considerando o que ainda precisava ser ajustado e o que havia sido aprimorado ao comparar-se o primeiro debate com o que tinha acabado de acontecer. Foram recolhidos 20 relatórios. Desses 20, 19 alunos aproveitaram a confecção dos relatórios para apresentarem também o posicionamento que têm diante da questão polêmica. Essa atividade de escrita inserida numa sequência didática de um gênero oral reforça a ideia de que as duas modalidades de uso da língua devem ser trabalhadas de forma complementar e não excludente, o ensino de uma resulta no aprimoramento da outra. Desses relatórios destacam-se algumas colocações feitas pelos alunos, identificados apenas pelas iniciais maiúsculas de seus nomes e sobrenomes:

- “Mesmo opinando coisas diferentes, mas em alguns casos até concordam” – BC
- “Pra mim, preconceito não tem idade”. – KVC
- “A maioria dos adultos ensina os filhos a serem preconceituosos”. – TSA
- “O Brasil é um país longe de ter pessoas que se tratem iguais”. – VA
- “Eu acho que os filhos são muito influenciados pelos seus pais.” – TGO
- “Todos tem preconceito com alguma coisa, sempre tem algo que a pessoa não concorde e acha que tem de julgar.” (sic) – ALG
- “Não acho que seja culpa dos pais, mais os pais tem que dar educação, falar que todos somos igual”. (sic) – CAF
- “Hoje em dia falam que o mundo está atualizado mas mesmo assim continuam no século passado em querer bater e até chingar os gays quando eles passam”. (sic) – SC
- “O importante é a gente ter consciencia do que faz e se por no lugar do outro”. (sic) – CS
- “Na minha opinião o preconceito existe desde que o mundo é mundo”. (sic) – ASS
- “Eu discordo da maioria das coisas que o grupo da Natasha disse”. – VPO
- “Discordar das pessoas não é preconceito... ninguém nasce sendo preconceituoso”. – DSSM
- “Cada um pode usar e fazer o que quiser, contanto que não possa ofender ou desrespeitar as outras pessoas”. (sic) – VAMB
- “No final nada que eles falaram mudou minha opinião”. (sic) – JK
- “As duas partes deram um bom argumento”. (sic) – JDFV
- “Tudo que eles falaram eu já sabia”. – GNS
- “Falaram coisas interessantes, palavras bonitas”. (sic) – TTMS
- “Todos temos a liberdade de expressar quem nós somos”. – MCLA

- “Os pais dessa criança tem que corrigi-la”. – ESF
- “Eu concordei mais com o grupo ‘Nem todos são preconceituosos’”. – RG¹⁴

Percebe-se na fala da maioria dos alunos a influência dos argumentos apresentados pelos debatedores. Diante dessa constatação, atesta-se que o objetivo desse gênero oral de promover o enriquecimento dos debatedores e da audiência em consequência da exposição a pontos de vista variados sobre a questão polêmica foi alcançado.

Pode-se afirmar, ao final da sequência didática, que a evolução da turma é clara e inquestionável. Os alunos saem dessa sequência com a certeza de que têm algo a dizer que merece ser ouvido; e com a compreensão de que existe uma maneira certa de dizer e de que, para estabelecer um posicionamento sobre qualquer assunto, é necessário estudá-lo sob ângulos variados. Mesmo com toda essa evolução, percebe-se que ainda, em parte das falas de argumentação e contra-argumentação, o que ocorreu, por parte dos representantes dos grupos, os debatedores, foi um conjunto de argumentos sobrepostos. Ou seja, é necessário ainda que os alunos exercitem a capacidade de fazerem uma ligação dos argumentos entre si e entre eles e os contra-argumentos apresentados. Para a apreensão dessa capacidade, precisam desenvolver ainda recursos linguísticos que permitam que eles se aprofundem e analisem cada argumento em função dos outros e dos contra-argumentos. Trata-se de uma competência que será adquirida com o tempo a partir da disponibilização de eventos em que essas práticas sejam necessárias e ensinadas de forma sistemática.

Outra constatação foi a dificuldade patente apresentada pelos alunos de compreenderem a questão controversa. Em algumas atividades de elaboração de argumentos, alguns alunos tiveram problemas para se posicionarem devido ao não entendimento da controvérsia. Eles repetiam o senso comum advindo de seus contextos sociais e não percebiam a possibilidade de outros posicionamentos. Emitiam suas opiniões congeladas sem abertura para ponderações num discurso dogmático e sem modalizações. O professor-pesquisador, como um mediador, buscou apresentar nuances do assunto, outras perspectivas, tendo sucesso com parte da turma, mas não com toda ela. Embora a questão polêmica em si não constituísse o elemento mais importante dessa sequência, o não entendimento dela obstaculiza o aprendizado do gênero e a capacidade de construção coletiva de conhecimentos sobre um determinado assunto, não permitindo que o aluno amplie seu ponto de vista, questionando-o e reformulando-o a partir dos argumentos apresentados pelos debatedores. A interação entre os debatedores aconteceu, os turnos de fala foram respeitados, o exercício de escuta evoluiu consideravelmente. Por outro

¹⁴ Apreciação dos alunos sobre o debate realizado.

lado, reformulações e modalizações de argumentos foram raras. Os posicionamentos foram expressos e defendidos por argumentos; mas a negociação de argumentos, o debate propriamente dito ainda não aconteceu em sua totalidade; devido a posicionamentos inegociáveis e não modalizados. É necessário que as competências relacionadas aos gêneros orais públicos mais formais sejam didatizadas no ambiente escolar, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa.

O objetivo proeminente de ensinar o gênero, suas aplicações e características podem ter sido responsáveis pelas limitações no resultado final. Constatamos com essa sequência que o ensino do gênero *Debate Regrado Público* precisa estar inserido em um planejamento mais amplo de aprendizagem dos gêneros orais e escritos, como também de ensino de tópicos da língua importantes para a expressão da argumentação em um momento de debate. O ideal é que o primeiro episódio de debate aconteça em resposta a uma demanda real e livre das regras referentes a esse gênero oral. Em seguida, pode-se propor uma discussão sobre o debate que foi efetivado. A partir dessa discussão, podem-se diagnosticar as dificuldades apresentadas e os ajustes necessários para a realização do ensino-aprendizagem do gênero oral *Debate Regrado Público*.

Nesse processo de desenvolvimento de uma sequência didática que contemplasse o ensino do gênero oral *Debate Regrado Público*, constatou-se que ensinar um gênero oral exige muito mais do profissional de ensino da língua. Diferente do ensino do texto escrito em que os alunos por vezes se ocupam de alguma atividade e o professor pode andar pela sala, observando e auxiliando os alunos; o ensino do gênero oral, por sua vez, exige que o professor fique em atividade com a turma todo o tempo; ou explicando as características do gênero ou acompanhando a execução de um texto oral dentro do gênero trabalhado. Talvez, esse seja um dos fatores motivadores para a não realização do ensino desses gêneros em sala de aula.

É fundamental no desenvolvimento e execução de uma sequência didática do ensino de gêneros orais que o professor tenha o hábito de fazer gravações ou registros escritos. A partir da análise desses registros ocorre o desenvolvimento das capacidades relacionadas ao gênero. Ou seja, no momento em que se retoma e analisa o que foi dito, dá-se a compreensão dos elementos característicos do gênero; um pode analisar a fala do outro em uma crítica que leva ao aperfeiçoamento. Trata-se de um trabalho coletivo de construção da consciência do gênero; quase não há espaço nessa sequência para atividades solitárias e para o silêncio da turma em função de ouvir o discurso do professor; essa separação entre turma e professor diminui e em alguns momentos até desaparece. Esse aspecto do trabalho com os gêneros orais também parece afastar o interesse dos docentes habituados a serem os detentores da palavra no contexto

de sala de aula, situação menos trabalhosa do que em uma aula com interatividade em quase todo o tempo.

Organizar o trabalho pedagógico de ensino da língua por meio de sequências didáticas é a forma mais produtiva e consciente do fazer pedagógico. Um trabalho em que, apesar da clareza de objetivos e meios utilizados para o ensino de um tópico da língua, permite-se, a partir de avaliação constante, que ocorram alterações para que melhor se adeque às necessidades da turma e às dificuldades que se apresentam no decorrer do processo ensino-aprendizagem. O ideal na implementação de uma sequência didática para o ensino de um gênero oral é que essa sequência esteja inserida no planejamento global dos conteúdos e competências a serem trabalhados durante o ano letivo em uma conexão lógica entre as habilidades gramaticais e semânticas relacionadas aos gêneros, à caracterização e à utilização do gênero proposto para ser trabalhado com a turma.

Quanto maior o conhecimento científico do profissional, mais consciente será a sua ação. É fundamental que, no fazer pedagógico, o professor tenha tempo e seja capacitado a planejar suas ações e suas aulas de forma criteriosa; em vez de entrar em sala de aula e seguir de forma acrítica um material didático que, muitas vezes, não é adequado à turma com que está trabalhando. Esse planejamento precisa ser flexível para que, no decorrer das aulas e do aprofundamento do conhecimento que o professor vai adquirindo sobre a turma, as atividades planejadas possam ser adaptadas à realidade e necessidade de cada turma e para que também o cronograma estabelecido inicialmente possa ser alterado à medida que houver necessidade de adaptação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que o ensino de Língua Portuguesa, conforme apontam os dados descritos, trata o fenômeno linguístico de forma descontextualizada e descritiva; procedeu-se uma pesquisa que discutiu até que ponto o aprimoramento da capacidade oral do aluno faz parte do fazer pedagógico dos profissionais da língua ou é considerada uma capacidade natural trazida do ambiente familiar para a escola.

Conforme apontam os dados coletados nesta pesquisa, mesmo que os PCN de Língua Portuguesa tenham determinado um tempo na cronologia do trabalho em sala de aula para a dedicação ao desenvolvimento dos gêneros orais, existe muita incompreensão por parte dos profissionais de ensino da língua do que seria o trabalho com esses gêneros. Além dessa constatação, percebe-se também que há ainda uma carência de material científico que aborde o fazer pedagógico no que diz respeito ao trabalho com os gêneros orais. Devido a essa necessidade patente, realizou-se esta pesquisa como uma contribuição para o pensar sobre questões relacionadas ao trabalho com a oralidade em sala de aula.

Perpassa pelo trabalho com a língua em sala de aula uma enganosa ideia de que a língua oral é o espaço para quebrar regras gramaticais como se a fala estivesse fora do alcance da gramática normativa da língua (MACIEL, 2013). Não se considera que, em algumas situações de demanda social, a oralidade deve se dar dentro do registro formal e não coloquial; com um léxico adequado e estrutura de discurso pré-determinada; enfim, adaptada a regras sociais relacionadas ao ato de falar em público.

Valoriza-se a troca de ideias, por meio de conversas informais. Valoriza-se a explicação da matéria entre os alunos, o bem conviver em diálogos relaxados. Mas, todo esse processo se dá, quase sempre, sob uma total ausência de consciência do que seja a interação por meio da língua e que fatores se fazem presentes nesta interação.

A proposta desta pesquisa é contribuir com reflexões sobre as maneiras como o ensino dos gêneros orais pode ser efetivado nas salas de aula de forma a despertar o interesse dos alunos e de forma a ser útil para esses alunos frente a diversas demandas sociais. O ensino do gênero *debate regrado público* se mostrou, ao final, mais relevante no que diz respeito a levar o aluno a compreender as diversas situações de uso do gênero do que a ensinar aos alunos as técnicas de reformulação, refutação e modalização.

Como ficou demonstrado, o papel do docente em uma sequência didática de ensino do gênero oral, segundo Dolz, Scheneuwly e Pietro (2004), é apresentar e explicar as regras de funcionamento do gênero, intervir em alguns momentos para relembrar essas regras, avaliar a

produção dos alunos e sintonizar a sequência com o planejamento anual da turma. Contudo, o que se constatou, nesta pesquisa, por meio de entrevistas e observação de aulas, foi que o ensino sistematizado dos gêneros orais públicos e formais não faz parte do planejamento anual dos professores, não está inserido no rol de matérias consideradas importantes no processo ensino-aprendizagem. Espera-se que esta pesquisa contribua para que esses gêneros passem a ocupar espaço no planejamento e execução das aulas de língua materna.

Esse cenário de pouca atenção ao ensino dos gêneros orais pode ser decorrente da falta de investimento, por um lado, nos cursos de formação de professores e, por outro, em cursos de aprimoramento para os professores que já estão na ativa. Tanto os professores que estão se preparando para assumir turmas quanto aqueles que já estão em sala de aula precisam ter acesso às importantes pesquisas na área pedagógica e aos documentos oficiais que são, em parte, produto dessas pesquisas e que chegam às escolas, mas não são lidos por parte dos docentes devido a inúmeros motivos, desde o da correria diária ao desinteresse. No cotidiano das escolas, a leitura desses documentos e dessas pesquisas pode ser viabilizada pelos coordenadores pedagógicos que devem ser aqueles profissionais que proporcionam uma ponte entre o corpo docente e esses estudos e documentos.

O trabalho com os gêneros orais e, especificamente, com o gênero oral *Debate Regrado Público* apresenta muitos aspectos positivos; tais como, o desenvolvimento da capacidade de leitura e de escrita. O aprimoramento também da disciplina da escuta do outro, uma competência valorosa numa sociedade democrática em que é necessário o reconhecimento dos posicionamentos alheios, mesmo que esses sejam diferentes de seus próprios posicionamentos; trata-se de um exercício de respeito ao outro, elemento importante na vida em sociedade. Pode-se citar também que o aluno, nesse processo de ensino-aprendizagem, tem a oportunidade de entrar em contato com tópicos gramaticais relacionados ao gênero. É a reflexão do uso como ponto de partida para o aprendizado da semântica dos conectivos e do uso da língua formal, entre outros.

No exercício desse gênero, o aluno desenvolve a sua capacidade de argumentação, de análise do discurso do outro e de seu próprio discurso. Após a participação ou a escuta de um evento do gênero Debate Regrado Público, o aluno tem o senso crítico e o conhecimento mais aprofundado sobre um determinado tema. Além de perceber que o uso da oralidade deve ser adaptado às circunstâncias de discurso público. Trata-se de um uso mais monitorado da língua oral, um uso que precisa ser aprendido e ensinado na escola.

Ensinar os gêneros orais é instrumentalizar o aluno para a vivência acadêmica. Isso se dá porque, quando o aluno adentra um curso de nível superior, é solicitado que ele apresente as

competências relacionadas aos gêneros como seminários, exposições e debates. É fundamental que o aluno saiba falar em público e saiba se posicionar de forma clara e respeitosa diante de questões que lhe sejam apresentadas. Esse aprendizado também tem importante utilidade na vivência do aluno enquanto cidadão que precisa ter senso crítico para analisar as diversas questões e posicionamentos que surgem em seu dia a dia. Um aluno que aprende a argumentar de forma organizada é um cidadão capaz de se colocar frente às variadas demandas sociais que surgem no cotidiano de forma organizada e eficiente.

Em uma sociedade em que as pessoas têm acesso, por meio dos recursos tecnológicos, a todos os tipos de informações, faz-se necessária a capacidade de reflexão e de observação atenta dos inúmeros dados a que têm acesso, percebendo a intencionalidade de cada informação para posicionar-se de forma madura frente a uma demanda tão abundante de informações. O processo de aprendizagem do gênero oral *Debate Regrado Público* contribui para a formação desse cidadão competente.

Mesmo diante de tantas dificuldades, é urgente que o ensino da língua se torne o ponto de partida para a mudança necessária no sistema educacional; pois tanto a oralidade quanto a escrita são essenciais para atuação na sociedade. O importante é entender os contextos e papéis de ambas as modalidades. A perspectiva do aprendizado da língua culta é de enriquecimento e não de desprezo da maneira de falar do aluno, parte de sua individualidade e da história de sua comunidade. Urge que o aluno não se sinta excluído da escola mesmo estando fisicamente dentro dela. É necessário que o respeito ao aluno passe pelo respeito à sua maneira de falar e que esse falar seja aprimorado a fim de atender às demandas acadêmicas e sociais a que o aluno será exposto em sua trajetória, numa perspectiva denominada por Magda Soares (1993) como bidialetalismo transformador. Escolas silenciadoras precisam dar lugar a escolas que são espaços de reflexão e troca de experiências culturais e linguísticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1).

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática. **Entrepalavras**. Fortaleza, ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013.

ASSUNÇÃO, Claudia Adjuto de Araújo; MENDONÇA, Maria do Carmo Cardoso; DELPHINO, Rosangela Mary. Pouca ênfase no desenvolvimento da competência oral dos alunos. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris e MACHADO, Veruska Ribeiro. (Orgs.) **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, p. 165-177, 2013.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é e como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985. V. 1

BEZERRA, Francisca Ângela Martins; FARIA, Francisca Edna Moreira; MACHADO, José Amarildo Fernandes. **A oralidade e a escrita: instrumentos na construção do saber ao longo da vida**, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_aoralidade.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2014.

BONVINI, Emílio. Textos orais e textura oral. In: QUEIROZ, Sônia (org). **A tradição oral**. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2006. p. 5-9

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

BRASIL. Lei Federal 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2014.

CALVET, Louis-Jean. **Tradição oral & tradição escrita**. Tradução: Waldemar Ferreira Netto, Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2009 - Coleção Caminhos da Linguística.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Gramática do português falado**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1990.

CAVALCANTE, Marianne C. B. e MELO, Cristina T. V. de. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, Clécio e MENDONÇA, Marcia. (orgs.) **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 181-198, 2006.

CRESCITELLE, Mercedes Canha e REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, Vanda Maria. (org.) **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura**. São Paulo: Contexto, p. 29-39, 2011.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. (orgs) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. (orgs) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 125-155

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François de. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. (orgs) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 213-239

DOLZ, Joaquim et alli. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. (orgs) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 183-211

ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, Editora da UFPR, 2000.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O; AQUINO, Zilda. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de Língua Portuguesa. In: ELIAS, Vanda Maria. (org.) **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura**. São Paulo: Contexto, p. 13-27, 2011.

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

FIGUEIREDO, BALTHASAR e GOULART. **Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem**. São Paulo: Moderna, 2012. 6º ano.

GOULART, Cláudia. **As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino**. Campinas, SP: [s.n], 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Portuguesa. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

ILARI, Rodolfo e BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2006

KAHMANN, Andrea Cristiane. O resgate da oralidade como ação educacional. **Revista de Estudos Literários**. Madri, 2009. Disponível em: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero40/resgate.html>. Acesso em: 20 maio 2014.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 4 ed. – São Paulo: Contexto, 2000.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

LOURDES, Maria de e MATENCIO, Meirelles. **Leitura, produção de texto e a escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

MACIEL, Débora Amorim G Costa. **Oralidade e ensino: Saberes necessários à prática docente**. Recife: EDUPE, Editora Universidade de Pernambuco, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 21-34, 2005.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a Relação Oral/Escrito e as Teorias do Letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 23-50, 2001b.

MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro (org.) **A deliberação pública e suas dimensões sociais, políticas e comunicativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MATOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Contradições no ensino de português – a língua que se fala x a língua que se ensina**. São Paulo: Contexto, 1996.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

MOREIRA, Herivelto e CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

NUNES, Ângela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A’uwe-Xavante. **Horizontes Antropológicos**. v. 8, n. 18. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2002. p. 301-306.

PALOMANES RIBEIRO, Roza Maria. Linguagem, cultura e cognição. **UFRRJ Ciências Humanas e Sociais em Revista**. v. 33, n. 1. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:

<http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=chsr&page=issue&op=view&path%5B%5D=34&path%5B%5D=showToc> Acesso em 22 de dezembro de 2014.

Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

PEREIRA, Bruno Alves. **O debate no ensino de português: do livro didático à sala de aula.** Dissertação (Mestrado em linguagem e ensino) -Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades. Campina Grande, Paraíba: 2011.

PEREIRA, Bruno Alves e SILVA, Williany Miranda da. O gênero debate na sala de aula. **Leia Escola.** Campina Grande, v.9, n.1, p. 39-63, 2009.

PLANTIN, Christian. **A argumentação: história, teorias, perspectivas.** Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Na ponta da língua; 21)

PRETI, Dino. **Estudos de língua oral e escrita.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. (Série Dispersos)

_____. **Sociolinguística: os níveis de fala:** um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

Projeto Político Pedagógica da Escola Municipal Dr. Nelcy Noronha. Rio de Janeiro, 2014.

QUEIROZ, Sônia. **A tradição oral.** Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2006.

RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola:** uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOMAURO, Beatriz. Desafio:falar em público. **Revista Nova Escola,** São Paulo, Ano XXV, n. 230, p. 42-48, março 2010.

SCHIPPER, Mineke. Literatura oral e oralidade escrita. In: QUEIROZ, Sônia. **A tradição oral.** Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2006. p. 10-24

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. (orgs) **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 125-155

SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a Relação Oral/Escrito e as Teorias do Letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, Auriane Meneses Mesquita; SILVA, Lúcia Maria Leite. Produção escrita assistemática, espontaneísta, improvisada, restrita às aulas de português. In: BORTONIRICARDO, Stella Maris.; MACHADO, Veruska Ribeiro. (Orgs.) **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito.** São Paulo: Parábola, 2013, p. 81-96.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva sócial**. São Paulo: Editora Ática, 1993. Série Fundamentos.

SOUZA, Cassia Garcia; CAVÉQUIA, Marcia Paganini. **Linguagem: criação e interação**. 6ª série. São Paulo: Saraiva, 2002.

SOUZA, Cassia Garcia; CAVÉQUIA, Marcia Paganini. **Linguagem: criação e interação**. 8ª série. São Paulo: Saraiva, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2009. (coleção temas básicos de pesquisa-ação).

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

XAVIER, Antônio Carlos. A (In)sustentável leveza do internetês. Como lidar com essa realidade na escola? In: ELIAS, Vanda Maria. (org.) **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011, p. 167-179

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL
(PROFLETRAS)

MESTRANDA: Marinazia Cordeiro Pinto

1) Rede(s) em que trabalha: () Pública () Particular

2) Tempo de trabalho (em anos):

- Rede Particular: _____

- Rede Pública: _____

3) carga horária semanal: _____

4) Formação Acadêmica em nível de Graduação:

Instituição:

Ano de conclusão:

Outros cursos (pós-graduação, mestrado, formação continuada):

5) Entre as opções abaixo, indique, na ordem crescente de uma escala de 0 a 4, o tipo de atividade a que é dedicado mais tempo em suas aulas.

() Ensino de Leitura; () Ensino de textos escritos;

() Ensino de textos orais; () Ensino de conhecimentos linguísticos/gramaticais.

Caso queira, faça um comentário sobre esse tópico:

6) Você conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa? Caso a resposta seja afirmativa, diga se esse conhecimento influenciou sua prática docente e de que forma?

ANEXO I**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Caro Participante:

Gostaríamos de convidá-lo a participar como voluntário da pesquisa intitulada "**Estratégia de ensino do gênero debate regrado público em sala de aula**" que se refere a um projeto de Mestrado Profissional em Letras vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

O objetivo geral deste estudo é "**a partir da descrição do trabalho realizado com os gêneros orais em sala de aula e da observação do que é proposto para esses gêneros nos Parâmetros Curriculares Nacionais, apresentar uma proposta pedagógica de atividades com livros paradidáticos literários que considere o ensino e aprimoramento dos gêneros orais pontuados pelos PCN de Língua Portuguesa, especificamente do gênero debate regrado público**". Os resultados contribuirão para melhor conhecermos a situação do trabalho pedagógico realizado com a língua materna na rede pública de ensino.

Sua forma de participação consiste em permitir que sua produção escrita e demais informações coletadas por meio de questionário, entrevista semiestruturada e anotações de campo sejam objeto de investigação e publicação na dissertação produzida.

Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa o que garante seu anonimato e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Não será cobrado nada; não haverá gastos, nem riscos na sua participação neste estudo; como também não estão previstos ressarcimentos ou indenizações.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo ao seu cuidado.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para melhores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa você poderá entrar em contato com o pesquisador – **Marinazia Cordeiro Pinto** – através do telefone **XX-XXXXXXXXXX** ou e-mail: **marinazia@gmail.com**.

Eu _____ confirmo que **Marinazia Cordeiro Pinto** explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário desta pesquisa.

Rio de Janeiro, 2 de fevereiro de 2014.

(Assinatura)

Marinazia Cordeiro Pinto

ANEXO II**CARTA DE ANUÊNCIA – ESCOLA PÚBLICA**

Pela presente, o NOME DA ESCOLA, sediada à Rua (endereço completo), representado por seu (sua) diretor (a) _____, declara que tem plena e total consciência e concordância com a realização da pesquisa "**Estratégias de ensino do gênero debate regrado público em sala de aula**", realizada pelo pesquisador **Marinazia Cordeiro Pinto**, para a obtenção do Título de seu Mestrado pela UFRRJ, sob orientação do Prof. Dr. **Marli Hermenegilda Pereira**, durante o ano letivo de **2014**.

Rio de Janeiro, 3 de fevereiro de 2014

ANEXO III**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

Rio de Janeiro, RJ, 22 de junho de 2014

Prezados pais dos (as) alunos (as) da 703

Sou professora da Área de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação (SME) e, atualmente, estou realizando curso de pós-graduação em nível de Mestrado do Programa PROFLETRAS na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

O meu objeto de estudo são os recursos linguísticos, textuais e comunicativos em uso pelos alunos em momentos de exposição oral durante a participação em debates nas aulas de Língua Portuguesa.

Dessa forma, para realizar minha pesquisa, preciso proceder à coleta de dados que inclui gravações em áudio, vídeo e registros em fotografias dos alunos em atividades orais e de interação comunicativa em classe.

Nesse sentido, solicito a autorização dos senhores para utilizar as imagens por mim captadas e as gravações realizadas com seu (sua) filho (a) em sala de aula. Esclareço que os dados coletados serão utilizados estritamente para análise e os nomes dos (as) alunos (as) não serão divulgados. Quando for necessário me referir a eles (elas), utilizarei as iniciais do nome, resguardando totalmente a identidade dos (as) participante(s) da pesquisa.

Ao final deste estudo, a minha intenção é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa nas escolas de Ensino Fundamental.

Desde já, agradeço a atenção dispensada e a colaboração.

Atenciosamente,

Marinazia Cordeiro Pinto

Profª Área de Língua Portuguesa/ SME.

Aluno(a): _____

Ciente do pai/mãe: _____

ANEXO IV

Leitura e produção

Mundo Jovem – A linguagem da internet prejudica a escrita?

Luís Augusto Fischer – A internet possui uma espécie de código escrito com muitas alterações com relação ao código culto do Português brasileiro. Na escrita, o que se tem de fenômeno observável é que, ao escrever no teclado, o pessoal começou a usar muitas abreviaturas e até alguns símbolos que não são convencionais. Na questão da abreviatura, a pessoa reduz a quantidade de letras que digita, em função da velocidade. Outro viés é o de brincar de arremedar a fala, adotando na escrita algumas manhas que são típicas da fala. É uma forma de tornar o texto mais expressivo, brincalhão, informal e familiar.

É importante dizer que isto não é uma exclusividade da Língua Portuguesa; em outros países também ocorre. Não dá para fazer um grande barulho em torno disto e achar que nós estamos no fim do mundo. Trata-se de um contexto novo. Antes da internet, o contexto de escrita era a folha impressa ou a folha manuscrita. Para os alunos, era a redação que se entregava para o professor ou o livro

que ele consultava. Ou seja, a forma escrita da linguagem tinha uma estabilidade muito grande, que era dada pelo próprio meio físico através do qual o texto vinha apresentado. O livro impresso até hoje tem uma nobreza, uma ideia de permanência, de que vai sobreviver às gerações. Existe aí uma ideia de estabilidade associada com a ortografia mais formal. A novidade do meio expressivo que é a internet proporcionou esta alteração no modo de escrita.

Mundo Jovem – Esta forma de escrever não vai atrapalhar o aluno no futuro?

Luís Augusto Fischer – Alguns se assustam com essa modificação na escrita, porque imaginam que as manhas de linguagem da internet acabarão passando para o meio impresso. Há um temor dos professores de que, se o pessoal se acostumar a escrever muito com palavras abreviadas ou de maneira expressiva (escrever *naum*, em vez de *não*, por exemplo), pode ser que esta forma de escrever “contamine” a escrita formal da escola. Eu penso, no entanto, que isto não tem uma relação de causa e consequência imediata.

Vamos fazer uma analogia. Todo mundo maneja vários registros de fala, instintivamente.

Aprendemos na convivência que podemos chamar alguém de tu, de você ou de senhor. Descobrimos que estas são formas de tratamento usadas em diferentes contextos. Para saber isto nem é preciso ensinar muito. A partir dos quatro anos de idade todo indivíduo é um adulto linguístico; pode não ter um vasto vocabulário na cabeça, mas já conhece muitas regras. Sabe que pode usar uma concordância mais frouxa com os amigos e uma

concordância mais rigorosa com os adultos.

Na fala, podemos usar mais de um código. Então na escrita também. Não vejo problema que crianças e jovens aprendam que há um código para as situações formais de comunicação (na escola, no vestibular ou para pedir emprego) e outro para a comunicação imediata, instantânea, *on-line*, que eles fazem no *messenger* ou no *e-mail*. Pode ser que alguma pessoa tenha maior dificuldade, mas não vejo isso como um fenômeno geral.

“O que muda na escrita com o avanço da internet?”

“Não concordo quando dizem que antigamente se escrevia melhor.

Pode até se dizer que antes alguns poucos escreviam melhor do que a média atual. Muito mais gente entrou no sistema de ensino e isso significa que muito mais gente está tomando a palavra e usando a língua como lhe convém.”

ANEXO V

Clipe

vc costuma trocar msg pela net?? usa o netes?? i u MiguxXxEixXx

O *internetês* surgiu durante a troca de mensagens na rede por *e-mail*, *chats* e *sites* de relacionamento e tinha como proposta abreviar as palavras e simplificar o texto. As duas primeiras perguntas são exemplos dessa variedade.

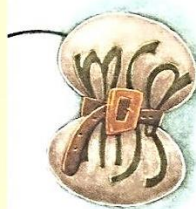
Já o *miguxês*, exemplificado na terceira pergunta, foi criado pelos emos, tribo de adolescentes que valoriza a emoção na escrita. A linguagem transcendeu o grupo e alcançou jovens e adolescentes de todo o país.

Gramática própria do *miguxês*

- As letras **s**, **c** são substituídas por **x**, para infantilizar a fala. Exemplo: Você (Vuxeh).
- Os acentos agudos e circunflexos são substituídos pela letra **h** no final da palavra e o til pelas letras **n/m**. Exemplo: Será (Serah) / Não (Naum).
- O **i** é substituído pelo **ee**. Exemplo: Gatinha (Gateenha).
- A letra **o** vira **u**. O dígrafo **qu** e a letra **c** viram **k**. Exemplo: Quero (Keru).
- O **u** não silábico vira **w** e o **e** vira **i**. Exemplo: Escreveu (Ixcrevew).
- As letras maiúsculas são usadas sem critério.

IstoÉ, 11 ago. 2008.

Disponível em: <http://www.istoe.com.br/reportagens/9729_VUXXE+SABE+FALAH+MIGUXEXX>. Acesso em: 2 jan. 2012.
(Fragmento adaptado). © Três Editorial Ltda.



EUGÊNIA NOBATI

Converse com a turma

1. Qual o ponto de vista do autor em relação às inovações na escrita usada na internet?
2. O que caracteriza a escrita que surgiu com a internet?
3. Como o fragmento "Não dá para fazer um grande barulho em torno disto e achar que nós estamos no fim do mundo" deve ser entendido?

▼ Agora, responda às questões a seguir a respeito da entrevista.

1. Considerando as informações do box sobre a entrevista com especialista, por que devemos levar em consideração o que Luís Augusto Fischer diz sobre o tema?
2. Em entrevistas com especialistas, o entrevistado costuma se posicionar, apresentar seu ponto de vista sobre o assunto em destaque.
 - Nessa entrevista, o entrevistado se posiciona sobre o assunto? Explique sua resposta.
3. Retome os tipos de argumentos estudados no capítulo anterior. Qual deles o autor usa ao dizer que "A novidade do meio expressivo que é a internet proporcionou esta alteração no modo de escrita"? Explique.
4. Para se posicionar em relação à segunda pergunta, o autor traz antes uma opinião que é contrária à dele. Que opinião é essa? Resuma-a.

ANEXO VI

7. O autor faz uma comparação (analogia) com a fala.
 - a) Que exemplos ele dá sobre o que acontece na fala?
 - b) O que ele quer defender com essa comparação e com esses exemplos?
8. Essa entrevista foi publicada em uma revista eletrônica, isto é, uma revista divulgada pela internet. Em sua opinião, seria adequado que ela tivesse sido escrita em *internetês* ou *miguxês*? Por quê?

3. *Lendo mais para saber mais: outros textos*

1. Os textos a seguir fazem parte de uma reportagem. Leia-os procurando identificar as opiniões dos autores sobre o tema do nosso debate e observando os argumentos que eles utilizam para defender seus pontos de vista.

Texto 1

Pq jovens tc axim?

Quando surgiu, a linguagem típica dos jovens na internet, onde aqui vira “aki”, não é “naum” e beleza é “blz”, parecia estar restrita aos *chats*, *blogs* e *ICQs*. O uso do *internetês*, no entanto, já começa a influenciar a escrita de adolescentes em sala de aula e preocupa educadores.

De 12 escolas particulares do Rio e de São Paulo consultadas pela *Folha*, sete afirmaram que vícios típicos da internet já são comuns em redações e trabalhos, três disseram que eles aparecem raramente e somente duas nunca identificaram esse tipo de erro.

O uso dessa linguagem, com total desrespeito às normas cultas, não é uma invenção brasileira. Ela é fruto da primeira geração de jovens que foi alfabetizada ao mesmo tempo que aprendia a se comunicar pela internet. A necessidade de conversar usando o teclado do computador de forma ágil fez com que, rapidamente, o *internetês* se alastrasse em quase todos os grupos de adolescentes com acesso à internet.

Os educadores ouvidos pela *Folha* foram unânimes em afirmar que não cabe à escola punir ou tentar proibir que, entre eles, os adolescentes se comuniquem assim. O risco, apontam todos, é de eles usarem essa linguagem em ambientes onde ela não é adequada, como é o caso da escola.

GÓIS, Antônio. *Folha de S. Paulo*, 24 abr. 2005. *Folha Cotidiano*, p. 5. Disponível em: <<http://aprendiz.uol.com.br/content/uitredethu.mmp>>. Acesso em: 2 jan. 2012. (Fragmento). © Folhapress.



EUGÊNIA NOBILI

ANEXO VII

Leitura e produção

Texto 2

Especialistas defendem linguagem da internet

Apesar do choque que esse tipo de escrita utilizada pelos jovens pode causar em pais desavisados, especialistas em linguagem ouvidos pela *Folha* afirmam que o uso do *internetês* tem a mesma função das gírias, ou seja, são termos ou novos códigos usados para definir um grupo social.

“Inventar e alterar linguagens por meio do uso é talvez a mais humana das capacidades. Convencionar abreviações é tão antigo quanto a invenção da escrita e, posteriormente, da imprensa. Assim, nada de novo no *front*, para tranquilidade dos alarmistas que vivem prevendo o fim da civilização. O *internetês* é linguagem de uma tribo grande, poderosa e em expansão”, diz Marisa Lajolo, do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp.

O professor Sérgio Nogueira — que apresenta um programa na TV sobre língua portuguesa no canal SBT — lembra que há sempre várias formas de linguagem. “Todas são válidas, desde que no seu devido lugar. É natural que a juventude, criativa como ela é, crie suas marcas. Cabe à escola, no entanto, ensinar a língua padrão, que é a que esses jovens vão precisar para trabalhar ou para fazer concursos. É por isso que o professor deve conhecer essa nova linguagem.”

O *internetês* tem também a função de identificar quem está escrevendo do outro computador, já que, na maioria das mensagens trocadas pela internet, não é possível visualizar o interlocutor.

“Se alguém entrar num *chat* escrevendo certinho a gente vai logo perceber que é adulto ou que não está acostumado”, conta a estudante P. M., 14, que troca bilhetes e mensagens nessa linguagem com as colegas.

O *internetês*, como qualquer gíria, está sempre em mutação. A única regra clara desse grupo é não se preocupar em seguir a norma culta. Prova disso é que, a pedido da *Folha*, cinco estudantes fizeram versões para um trecho do choro “Carinhoso”, de Pixinguinha e Braguinha. Apesar de algumas semelhanças, as “traduções” foram bem diferentes.

Folha de S.Paulo, 24 abr. 2005. *Folha Cotidiano*, p. 5. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff2404200531.htm>>. Acesso em: 2 jan. 2012. (Fragmento). © Folhapress.

2. Agora, volte a consultar os textos para completar, no caderno, o quadro “Recolhendo argumentos das novas formas de escrita advindas da internet”, com opiniões e argumentos favoráveis e contrários a essa novidade.
 - a) Você pode copiar partes do texto ou parafraseá-las, isto é, escrevê-las com sua própria redação, mas respeitando a ideia original.
 - b) Não se esqueça de colocar entre parênteses o texto (1 ou 2) do qual você retirou as ideias.

ANEXO VIII

Leitura e produção

lerá a transcrição de um breve debate em que algumas discutiram isso. Preste atenção e procure observar em cada fala:

1. a opinião que é defendida;
2. se há ou não argumentação;
3. quando houver, que argumento é usado;
4. se há respeito ao tema do debate.



ORLANDINI

- ▼ Faça anotações, para depois melhor se orientar na conversa com seus colegas e professor.

(Transcrição de Debate entre crianças promovido pela TV PIÁ)

Mariah: Eu nunca tomei uma surra porque eu não sou muito de banguçar. Eu machuco sozinha, né, por quando eu tô aprontando mais. Mas eu nunca tomei uma surra, só as palmadas. Eu sou a favor. Não, contra, contra, contra. Contra é melhor, contra (risos...)

Micaela: Minha mãe nunca me pôs de castigo. Um dia ela me colocou uma vez, uma única vez de castigo, porque sem querer eu dei um empurrão nela. Eu acho que com o castigo fiquei bem melhor, porque eu fiquei mais... eu prestei mais atenção nas coisas. Se fosse na pancada eu não, não sei eu ia ficar com medo dela.

Leandro: Dói, né, veio, a pessoa apanhá ali, deve ser muito... Deve ser, não, é cruel, né, que a pessoas bater na... Calma, menina, oxe...

Robert: Esse é um pai que não tem paciência. Pode xingar, bater nos filhos, pode até matar, dar um castigo, pegar um fio, lapiar as costa (risos) e depois ainda pode pegar e botar ele pra fora de casa, pra ele não vim mais.

Maurício: Minha mãe já me disse que quando ela era pequena ela apanhava muito da, da minha avó. Ela disse pra mim que não teve uma infância muito boa. E eu acho que não é justo ela descontar isso na gente. Só porque ela passou por isso não quer dizer que a gente tenha que passar também. Não é justo.

Felipe: Os erros que o meu avô fez com meu pai agora ele corrige comigo. E aí os erros que ele fez comigo eu vou corrigir com meus filhos.

Micaela: Tem uns pais que também são agressivos, que batem nas crianças, só que tem alguns homens que são mais fortes do que as mulheres, então, é, eles batem mais forte, não tem noção do que a criança está sentindo.

Anaide: ... tem vez que a pessoa bate na mãe. O filho tem vez que bate na mãe. Que eu já vi isso.

Pedro: Um dia, a minha prima, ela, ela apanhou e ela foi falar pra polícia que ela apanhou, porque falou na tevê que era contra a lei, né.

Daí ela foi pro orfanato. Se a criança for queixar pra polícia, ela pode acabá, pode prejudicar mais, né.

Felipe: Acho que a lei vai adiantar pra algumas mães, mas tipo, as que não batem já vai ficar a mesma coisa. Os que batem vão continuar batendo.

Ian: A criança, ela nasceu pra ser educada, mas não pra ser castigada, essas coisa assim...

Leandro: Não bata! Eduque!

Disponível em: <<http://www.tvpia.com.br/component/jomtube/video/355-palmadas-ba.html>>. Acesso em: 2 jan. 2012. (Fragmento transcrito).

1. Qual é a afirmação inicial de Mariah? Ela é contra ou a favor de que os pais apliquem castigos físicos aos filhos?
 - Ela emprega argumentos para fortalecer a sua opinião? Quais?
2. Micaela foi a favor ou contra o castigo que recebeu? Que argumento ela usou para defender essa posição?
 - Considerando esse argumento e a afirmação de que ficaria com medo da mãe se a punição aplicada por ela fosse “na pancada”, explique qual a opinião de Micaela a respeito da questão em debate.
3. Leandro usa o adjetivo *cruel* para se referir aos castigos físicos. O emprego dessa palavra sugere que ele é contra ou a favor desses castigos?
4. A primeira afirmação de Robert é: “Isso é um pai que não tem paciência”. A que a palavra *isso* se refere nesse caso?
 - a) Robert afirma claramente ser a favor ou contra castigos corporais?
 - b) Que argumento ele quis construir com os exemplos que deu?
5. Qual é o argumento de Maurício ao se colocar contra a palmada?
6. Em que o ponto de vista de Felipe se parece com o de Maurício?
 - De acordo com o segundo depoimento de Felipe, o que ele pensa a respeito da possível aplicação da lei da palmada?
7. Anaíde se posiciona em relação ao tema do debate? Explique.
8. O caso que Pedro relata exemplifica o ponto de vista dele. Que ponto de vista é esse?
 - Você concorda com ele? Por quê?
9. Ian também usa um argumento de princípio, ao citar uma ideia que é aceita e defendida pela maioria das pessoas. Que ideia é essa?

Atividade 4: Tipos de argumento

Você também deve ter interesse em saber formular claramente uma opinião a respeito dessa polêmica da lei da palmada, não é mesmo? Antes, porém, vale a pena aprender que tipos de argumentos você pode usar. Aliás, em várias situações de interação é fundamental saber argumentar, para que nossas opiniões fiquem mais consistentes, e possam, assim, ser mais bem compreendidas e respeitadas pelos nossos interlocutores! Então vamos avançar?

ANEXO IX

Tipos de argumentos

- **Argumentos de autoridade:** citação da fala de algum especialista no assunto ou de dados de pesquisa.
- **Argumentos de princípio:** citação de valores, direitos, garantidos por lei ou fortemente aceitos por um grupo social.
- **Argumentos com causa e consequência:** os argumentos são apresentados como “efeitos”, isto é, consequências de uma ideia antes apresentada.
- **Argumentos por exemplificação:** são apresentados fatos que exemplificam, ilustram a ideia defendida.



Praticando

Calma, logo lhe daremos a palavra. É que queremos que você “fique esperto” com os tipos de argumentos para melhor saber usá-los. Vamos praticar?

1. Leia os argumentos seguintes e tente descobrir se eles são favoráveis ou contrários à lei da palmada.

- a) [...] a medida pode fazer com que pais mais radicais, que costumam abusar com mais severidade dos filhos, possam ser alertados.

Nina Furtado. Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?uf=1&local=1§ion=Geral&newsID=a2971973.xml>>. Acesso em: 2 jan. 2012.

- b) [...] a medida pode gerar uma sensação de impunidade nas crianças e nos adolescentes.

Tania Zagury. Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?uf=1&local=1§ion=Geral&newsID=a2971973.xml>>. Acesso em: 2 jan. 2012.

- c) [...] ela é uma ofensa ao livre-arbítrio dos pais, às garantias individuais e ao direito da intimidade.

Daniel Bushatsky. Disponível em: <http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=3126&titulo=Big_Brother_da_Palmada>. Acesso em: 2 jan. 2012. (Fragmento adaptado).

- d) [...] os filhos não são propriedades dos pais. Eles são cidadãos e por isso pertencem ao Estado, dessa forma é perfeitamente cabível a interferência dele na educação da criança.

Maria Berenice Dias. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2010-jul-18/eca-completa-20-anos-segue-carta-intencoes>>. Acesso em: 2 jan. 2012.

- e) [...] não podemos aceitar mais dados como os revelados pelo Serviço Social do Instituto da Criança-Hospital das Clínicas (SP): houve aumento de 36% nos casos de maus-tratos infantis no primeiro semestre de 2010.

- f) [...] como lembra o especialista Carlos Gomes da Costa, a lei é inútil, pois o que precisamos é formar a sociedade, preparar a consciência coletiva para não usar a violência.

Leitura e produção

2. Em seu caderno, copie o quadro abaixo e complete-o com os argumentos que acabou de ler.

Eu sou contra a lei da palmada, pois	Eu sou a favor da lei da palmada, pois
_____	_____



3. Quais desses argumentos são de autoridade?
 4. Quais apresentam relações de causa e consequência?
 5. E quais são de princípio?

Atividade 5: Expressões de concordância e discordância e uso de operadores de argumentação

Agora que você já está “craque” em reconhecer diferentes tipos de argumentos, só falta se valer também de expressões linguísticas que deixarão mais claro para o seu ouvinte ou leitor o seu ponto de vista. Para isso, leia:

Você diz que a lei da palmada é uma ofensa ao direito dos pais educarem os filhos, mas é preciso lembrar que a criança também é cidadã e precisa ser protegida.

Eu discordo de sua opinião, porque o sentimento de impunidade só viria se as crianças não fossem educadas, a lei não fala para não educar, fala para não castigar, o que é bem diferente.

Eu tenho a mesma opinião que a Tânia, porque há crianças teimosas, que mesmo com o diálogo não obedecem e, se souberem que não apanharão, ficarão com a certeza de que podem fazer tudo sem punição.

O que Carlos Gomes da Costa disse é verdade, pois é preciso antes educar os pais, promover debates, e não apenas impor uma lei.

▼ Agora responda.

1. Para que servem as expressões destacadas nas falas acima?
2. Localize, em cada uma das falas, a *palavra que liga* a parte destacada à outra.

Operadores de argumentação são termos ou expressões (conjunções ou locuções conjuntivas) que estabelecem relações entre as ideias.