

Gêneros orais em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental: muito além da conversa¹

Aluna: Ana Rachel Pinheiro Pires
Orientadora: Profa. Dra. Luciana Piccoli

Resumo: O presente artigo objetiva investigar e analisar como um planejamento pedagógico dirigido a uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Porto Alegre contempla os gêneros orais. Ancorada nos postulados de Mikhail Bakhtin e inspirada nos conceitos de gêneros discursivos e sequência didática de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly, analiso quais gêneros orais são privilegiados neste planejamento, como são considerados e quais práticas de linguagem estão relacionadas às atividades desenvolvidas. Para operacionalização deste estudo de caso, foram realizadas análises documentais de planejamentos de quatro semanas letivas e observações em sala de aula registradas em um diário de campo. A partir dos dados obtidos, elegi, para análise, um gênero primário e um secundário. A conversa, como gênero primário, destacou-se por ser o de maior ocorrência nas práticas acompanhadas e também por ser orientado pela professora com a finalidade de levar os alunos a perceberem e respeitarem as regras conversacionais. Como gênero secundário, selecionei o seminário para analisar a proposta de uma sequência didática desenvolvida na turma a partir da qual foi possível encontrar pontos coincidentes com a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); dentre eles, evidenciou-se tanto a progressão das habilidades orais exigidas quanto a retomada da estrutura do gênero para a produção final. Como considerações finais, destaco a importância do trabalho pedagógico com gêneros primários para o desenvolvimento das capacidades discursivas dos alunos em direção aos gêneros secundários.

Palavras-chave: Gêneros textuais orais. Sequência didática. Seminário.

¹ Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizado sob orientação da Profa. Dra. Luciana Piccoli no ano de 2013.

PARA COMEÇAR A CONVERSA

Como supervisora escolar em uma instituição de Ensino Fundamental estadual de Porto Alegre que atende alunos do 1º ao 9º ano, presencio várias situações que envolvem a oralidade num âmbito maior que o da sala de aula. Ao acompanhar tais eventos, vários questionamentos surgiram, os quais pretendo discutir brevemente no decorrer deste texto.

Antes, mas sem pretensões de tecer críticas às falhas do sistema público de ensino, quero mencionar os vários papéis diários que a investidura deste cargo me impinge, quais sejam: monitora, secretária, professora-substituta, orientadora escolar, promotora de eventos, dentre outros mais casuais. Isto justifica a dificuldade e, ao mesmo tempo, a necessidade de pensar em aspectos mais pontuais dos problemas de aprendizagem com os quais não tenho a oportunidade de me deter no dia a dia, pois quem me prende, com muita força e sem nenhuma cerimônia, é o tempo consumido entre tantas atividades extras à supervisão.

É neste contexto que seguidamente deparo-me com situações simples do cotidiano escolar em que os alunos não usam a fala da maneira que se consideraria adequada a determinado gênero oral. Como exemplos, arrolo as seguintes situações por mim já presenciadas: modular a voz para a leitura de uma poesia em um sarau; construir uma narrativa coerente mesmo em situações simples como ocorrências de fatos na sala de aula e, por fim, respeitar seus interlocutores numa interação oral.

Como supervisora, acompanho as práticas escolares cotidianamente e nelas percebo poucas atividades que contemplem os gêneros orais de maneira mais sistematizada. Na busca por investigar como o planejamento escolar dirigido a uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Porto Alegre contempla os gêneros orais, selecionei um grupo deste nível para acompanhar. Pretendo analisar quais gêneros orais são privilegiados neste planejamento, investigar de que maneira os gêneros orais são contemplados nos planos de aula desta turma e, por fim, analisar as práticas de linguagem relacionadas às atividades com gêneros orais.

Para efeitos deste estudo apresento, nas duas seções seguintes, as concepções teóricas de gêneros de discurso e de sequência didática que embasam esta pesquisa.

GÊNEROS DE DISCURSO

O filósofo russo Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin (1895-1975) revolucionou a teoria linguística ao classificar os gêneros discursivos em primários (da esfera privada, do cotidiano) e secundários (da esfera pública, mais planejados). Seus postulados, desde então, estão presentes na pedagogia contemporânea permeando a maioria das teorias de enunciação. A teoria dos Gêneros do Discurso, proposta por Bakhtin, contraria as correntes que partem das unidades mínimas até a frasal. Portanto, esta abertura conceitual corrobora a importância de se considerar que toda comunicação dá-se por meio de algum gênero e que este se ensina e se aprende.

Considerando a concepção bakhtiniana sobre gêneros, Schneuwly (2004, p. 27) refere-se aos gêneros textuais como “instrumentos” que nos permitem fazer o uso da língua. Um sujeito que age discursivamente, pela oralidade ou pela escrita, está se valendo de um determinado gênero mesmo sem dominar as teorias que organizam esta prática. Esta é uma atividade complexa que engloba uma regularidade linguística e que permite, simultaneamente, a produção e a compreensão de textos. Portanto, para este autor, os gêneros discursivos orais e/ou escritos são concomitantemente instrumentos de comunicação e de ensino/aprendizagem. Os gêneros oferecem, ao mesmo tempo, uma base para a situação comunicativa e uma referência para os alunos, ou seja, a produção e a compreensão de textos co-ocorrem.

Para este pesquisador, as características do gênero a ser utilizado são determinadas pelo contexto. Consideram também que a diversidade e complexidade dos gêneros do discurso devem-se ao fato de eles constituírem-se em diferentes e inesgotáveis situações de interação comunicativa entre os indivíduos que usam a linguagem para atingirem determinados objetivos. Neste sentido, é na ascendência que um movimento espiral sugere que podemos situar a relação que nomeio aqui de *interação humana-enunciados-gêneros orais*. Porquanto, é praticamente impossível arrolar a quantidade de gêneros existentes, pois nos valem de seu uso para qualquer situação comunicativa: isto faz com que surjam novos gêneros e outros caiam em desuso.

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Schneuwly (2002)², ancorado nos estudos de Bakhtin, passou a considerar a comunicação como ponto central no ensino da língua materna. Assim, através da comunicação, de acordo com o autor, possibilitamos às crianças a aprendizagem mais eficaz da gramática, ortografia, leitura e escrita. A partir de uma demanda por parte dos docentes que consideravam a comunicação como algo a ser ensinado, mas que não tinham método, Bernard Schneuwly, propõe sequências didáticas a partir de textos.

A sequência didática é conceituada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” e permite trabalhar de forma sistematizada um objetivo, tema ou conteúdo. Esta modalidade de organização do planejamento escolar possibilita também sua aplicação na retomada e na consolidação de um determinado tema. Considero importante apontar algumas particularidades na sua organização, segundo Dolz (2010, p. 5-6): possibilita o trabalho com projetos; permite um diagnóstico a partir do saber prévio do aluno; é estruturada de forma progressiva objetivando o aumento das capacidades³ dos alunos; permite o foco num ou mais objetivos, quais sejam: desenvolver, adicionar e consolidar capacidades de leitura e escrita já trabalhadas inclusive através de ferramentas externas e, por fim, possibilita uma avaliação processual tanto da aprendizagem quanto do ensino. Nestas particularidades, podemos evidenciar os benefícios proporcionados por uma sequência didática justificando sua aplicação.

Outro aspecto considerado por Schneuwly (2002) é que as sequências didáticas devem buscar um equilíbrio entre o estudo da gramática e ortografia com a leitura e a escrita. Para ele há, em nosso sistema de ensino⁴, uma prevalência do ensino da gramática e ortografia em detrimento da leitura e escrita. Destaca ainda que num

² Entrevista de Bernard Schneuwly a Denise Pellegrini, publicada na Revista Nova Escola em novembro de 2002, sob o título original de “O ensino da comunicação”. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/ensino-comunicacao-423584.shtml>>. Acesso em 22 ago. 2013.

³ Dolz (2010, p. 9) utiliza capacidade em vez de competência por considerar esta última “contrária às idéias do interacionismo social” e filiada “a uma linha que considera o desenvolvimento biológico, portanto, inato e imutável.”

⁴ Schneuwly (2002) refere-se ao contexto brasileiro em igualdade com o da Suíça: apenas 20% ou 30% do tempo em sala de aula é destinado ao ensino da leitura e escrita.

primeiro instante é importante que as crianças entrem em contato com um determinado gênero oral de maneira mais simples e retomem de forma mais aprofundada num outro momento/ano da vida escolar no qual os aspectos estruturais terão maior projeção no ato de ensinar.

Portanto, as sequências didáticas ou sequências de atividades bem planejadas são estratégias de ensino importantes na abordagem dos gêneros orais que proporcionam ao aluno uma oportunidade eficaz de desenvolvimento das capacidades comunicativas.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

No decorrer desta seção, descrevo os caminhos metodológicos escolhidos para esta pesquisa na busca de responder como o planejamento escolar dirigido a uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Porto Alegre contempla os gêneros orais.

O primeiro deles consistiu na escolha do ano escolar e da turma para desenvolver este estudo. Elegi o terceiro ano por se tratar do final do ciclo de alfabetização, etapa em que a maioria dos alunos já desenvolveu maior autonomia em relação à leitura e à escrita e que, portanto, essas habilidades já estão mais aprofundadas e consolidadas. Na referida escola, há três turmas deste ano escolar, uma no turno da manhã e outras duas no turno da tarde. Optei pela turma da manhã por ter tal disponibilidade de horário para acompanhar as aulas, uma vez que trabalho no turno inverso nesta mesma instituição.

O próximo passo foi contatar com a professora⁵ desta turma e propor a participação neste estudo que envolveria tanto a análise de seus planejamentos semanais quanto as observações na referida sala de aula. Expliquei que seria necessário que me disponibilizasse quatro de seus planejamentos em um período de um mês. A docente, já no primeiro contato, concordou com a proposta para a turma da manhã⁶.

⁵ Graduada em Pedagogia e Especialista em Psicopedagogia Institucional. Docente há 22 anos; destes, 6 anos na referida escola em turmas de 3º ano.

⁶ Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido redigido especificamente para professora e alunos.

Os planejamentos foram entregues a mim no início de cada semana e, a partir destes, eram marcadas as observações nos momentos em que seriam desenvolvidas as atividades específicas com gêneros orais. Nestes momentos foram realizadas gravações de voz das interações entre professora e alunos e das apresentações dos alunos, registros fotográficos dos momentos em que os alunos apresentavam suas produções e anotações realizadas por mim em um diário de campo: esta tríade compôs os dados gerados na pesquisa. Cabe citar que a interação entre os participantes durante as observações foi inevitável e produtiva para a análise dos dados a ser realizada, devido à proximidade pela relação de trabalho existente entre pesquisadora/professora/alunos.

Para atender ao cronograma inicial, os planos de aula deveriam ser entregues por quatro semanas consecutivas, totalizando um mês de trabalho. Ocorre que o planejamento escolar é atravessado por vários acontecimentos que não são totalmente previsíveis, o que ocasionou alterações no planejamento da professora e, conseqüentemente, do trabalho de campo. Assim, os planos contemplaram quatro semanas, mas não em sequência.

Sendo assim, a partir das escolhas metodológicas citadas no delineamento deste trabalho, esta pesquisa configura-se em um estudo de caso em que foram feitas análises documentais e observações numa perspectiva qualitativa, considerando a particularidade e a complexidade de uma ocorrência singular.

Entendo os planos de aula como documentos norteadores da prática docente e que, portanto, devem conter atividades didáticas sistematizadas e organizadas em busca de atingir os objetivos propostos. Estes apontamentos servem como balizadores para o professor elaborar sua metodologia e, também, devem ser adequados às diferentes turmas. Cabe citar ainda a importância de se considerar uma qualidade importante no planejamento: a flexibilidade, pois a probabilidade de alterações face a inúmeras adversidades é uma peculiaridade presente no dinâmico cotidiano escolar atual.

Dessa forma, os planos de aula em questão serão analisados numa perspectiva que considera a pesquisa documental “como um método de compreensão e produção do conhecimento científico acerca de determinados recortes da realidade sócio-educacional” (SILVA *et al*, 2009, p. 4554) e não simplesmente uma técnica.

Para tanto, com a finalidade de responder a minha questão central de investigação, outros aspectos são fundamentais para a análise dos dados. Sendo

assim, depois de composto o *corpus* de pesquisa, foi necessário direcionar o olhar aos pormenores dos planos de aula; às práticas de linguagem desenvolvidas em sala de aula e à prática docente, sempre tendo como foco os gêneros orais. Foi a partir disso que algumas perguntas foram importantes na delimitação das análises, quais sejam:

Nos planejamentos:

- Quais gêneros orais foram privilegiados?
- Em que momento da aula a atividade é desenvolvida?
- Qual a frequência de atividades com gêneros orais?

Nas práticas em sala de aula com o foco nos gêneros orais:

- Os gêneros orais apareceram apenas como oralização do texto escrito?
- Como é a participação dos alunos?

Na prática docente:

- Os gêneros orais foram explorados em seus aspectos estruturais e funcionais?
- A professora incentivou a interação, o respeito aos turnos de fala (inclusive o silencioso)?

Na próxima seção, apresento a análise dos dados obtidos ancorada nos conceitos de gêneros textuais de Schneuwly e Dolz (2004) e de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), seguidores de Mikhail Bakhtin. Esta análise levará em conta os planejamentos escolares e as observações realizadas na turma de terceiro ano, bem como os registros fotográficos das apresentações dos alunos e as gravações de áudio que foram geradas nestas mesmas situações.

DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

A seção analítica a seguir se organiza da seguinte maneira: no primeiro item, apresento uma tabela com os gêneros orais identificados no conjunto dos planejamentos que compõem o *corpus* de pesquisa. No segundo item, considerando as observações realizadas, analiso de que maneira estes gêneros são contemplados e quais as práticas de linguagem estão relacionadas às atividades dos gêneros orais explorados.

GÊNEROS ORAIS PRIVILEGIADOS NO PLANEJAMENTO

Para apontar os gêneros orais privilegiados pela professora, foi necessária uma análise quantitativa a partir dos planejamentos didáticos apresentados ao longo do trabalho de campo no qual os dados foram gerados. Estes dados foram compilados na tabela a seguir e nela constam quais e quantos gêneros orais foram desenvolvidos, bem como a frequência destes no planejamento.

Como informado anteriormente e como podemos observar na relação a seguir, os planos contemplaram quatro semanas, mas não em sequência - fato que não inviabilizou a execução das práticas planejadas, tão pouco a análise destas.

Gênero Oral	1ª Semana 26/09 a 30/08/13	2ª Semana 02/09 a 06/09/13	3ª Semana 30/09 a 04/10/13	4ª Semana 07/10 a 11/10/13	Total
Apresentação	2	-	1	1	4
Comentários/Discussão	5	4	4	2	15
Conversa	4	4	5	3	16
Entrevista	-	-	2	-	2
Leitura oral pelos alunos	-	1	2	-	3
Leitura oral pela professora	2	4	4	3	13
Seminário	-	1	-	-	1

A tabela acima foi organizada em ordem alfabética a partir dos gêneros orais identificados nos planejamentos. Os gêneros orais são diversificados e temos, como gêneros primários, a apresentação, os comentários/discussão, a conversa e as leituras realizadas pelos alunos e pela professora; como gêneros secundários, temos a entrevista e o seminário.

ATIVIDADES COM GÊNEROS ORAIS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM

Esta seção divide-se em duas partes fundamentais para discussão dos dados obtidos em campo. Primeiro, apresento os gêneros primários constantes no planejamento e observados em sala de aula. Nesta categoria, elegi para análise o mais informal deles, mas também o de maior ocorrência nas práticas acompanhadas: a conversa. Em um segundo momento, apresento os gêneros secundários selecionados pela professora para serem desenvolvidos com sua turma de alunos, com ênfase no seminário.

Gêneros Primários: a conversa faz a diferença

Os gêneros orais informais – apresentação, conversa, comentário, discussão e leitura oral – aparecem frequentemente nos planejamentos analisados tal como evidenciado na tabela a seguir. Deste modo, a constância com que estes gêneros são abordados nesta classe pode ser uma evidência de que a professora os considera importantes para o desenvolvimento da oralidade de seus alunos.

Merece destacar que acompanhei com mais atenção as práticas relacionadas aos gêneros secundários por serem mais complexos, mas fui surpreendida com a importância dada às conversas. Isto se identifica nos planejamentos quando se observa que o início das aulas se dá, cotidianamente, por meio uma conversa informal, mas estes momentos, mesmo informais, são aproveitados pela professora para transmitir orientações quanto às práticas de linguagem. É importante salientar que, para efeitos deste trabalho, considero conversa como uma interação discursiva informal face a face entre dois ou mais interlocutores e que deve obedecer a um regramento social e estrutural.

O que vemos na figura a seguir é um recorte de um dos planejamentos semanais analisados, exemplificando a forma como a professora inicia as aulas, diariamente, ao longo de todo o período investigado.

Segunda-feira 02 / 09 / 13	Terça-feira 03 / 09 / 13	Quarta-feira 04 / 09 / 13	Quinta-feira 05 / 09 / 13	Sexta-feira 06 / 09 / 13
- conversa informal sobre o fim de semana e reforço das combinações;	- conversa informal sobre o fim de semana e reforço das combinações;	- conversa informal e reforço das combinações;	- conversa informal e reforço das combinações;	

No planejamento⁷ acima, e nos demais analisados, o gênero conversa aparece vinculado ao “reforço das combinações”. Na segunda e na terça-feira, o assunto sobre o final de semana ainda é o de preferência dos alunos. Nos demais dias da semana, a turma conversa sobre um assunto livre, que surge de acordo com estas ocasiões informais. Junto a estas conversas diárias, a professora aproveita para reforçar as combinações (rotina, regras conversacionais, etc) existentes no grupo.

A professora reserva um lugar exclusivo para o gênero conversa, pois, entre os gêneros da esfera privada, é este que se destaca por ocupar reiteradamente um horário fixo e especial no planejamento: o início da aula. Deste modo, a conversa configura o que chamamos, em acordo com Lerner (2002, p. 88), uma atividade habitual. Para a autora as atividades habituais (ou permanentes) “oferecem a oportunidade de interagir intensamente com um gênero determinado em cada ano da escolaridade e são particularmente apropriadas para comunicar certos aspectos do comportamento leitor”. Convém salientar que as atividades habituais ou permanentes, ainda como nos fala Lerner, podem ser mais espaçadas no tempo, porém obedecendo a uma frequência regular.

Cabe registrar que a condução da professora nestas ocorrências é marcante, pois ela fornece espaço para a fala dos alunos e coordena as atividades ao mesmo tempo em que as integra, problematizando as questões por eles levantadas. O tema das conversas pode aparecer o acaso, conforme o interesse dos alunos, o que não impede de ser mantida e “exigida” a atenção de todos à estrutura conversacional.

É importante salientar que o destaque conferido à conversa planejada para a parte inicial das aulas não significa que a ocorrência este gênero se restrinja a tais momentos. O que Leal, Brandão e Lima (2012, p.31) discutem, ao analisar a conversa nos livros didáticos, se aplica também a este caso, “as interações entre as crianças [...]

⁷ Na sexta-feira da semana selecionada, a professora participou de uma formação do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, assim, os alunos não tiveram atividades presenciais.

são vistas como forma de ressignificação de saberes, como modo de apropriação coletiva de conhecimentos e habilidades”. Assim, as conversas que ocorrem em outros momentos da aula também têm sua importância por propiciarem o desenvolvimento de habilidades comunicativas.

A seguir, apresento alguns recortes de enunciados colhidos nas observações por meio de gravações de voz. Estes enunciados orais são recorrentes nas aulas, ilustram as orientações da docente e revelam o interesse dos alunos nos momentos de participação oral:

Alunos (vários): Ô sora, eu, eu, eu...
Profa.: Só um pouquinho, um de cada vez.

Profa.: Gente! O Rômulo⁸ está falando!

Profa.: Não. É dedo levantado e todo mundo vai participar!

Outros excertos, registrados em diário de campo, exemplificam as orientações proferidas pela professora quanto ao respeito ao turno da fala dos interlocutores, o incentivo ao respeito às variações linguísticas e a atenção à gestualidade e postura corporal:

A professora chama a atenção dos alunos para que estes respeitem a fala dos colegas. Ela para a aula para conversar sobre isto. Fala que eles precisam aprender a se “comportar” (postura ao ler, falar, andar) na sala de aula para que saibam se “comportar” em outras situações fora da escola. (Diário de campo: 05/09/2013)

O que quero apontar no caso desta prática de ensino dos gêneros primários é a importância pedagógica que este caso revela. Esta condição de respeito aos turnos de fala dos interlocutores e a preocupação de que eles percebam a relevância deste respeito para sua formação, perpassa o trabalho com os demais gêneros orais primários planejados e desenvolvidos por esta professora. Além disso, seguindo as contribuições de Leal, Brandão e Lima (2012, p.31) cabe dar lugar ao óbvio: num ambiente em que a oralidade tem espaço significativo, se evidencia a aprendizagem da própria oralidade.

⁸ Os nomes dos alunos são fictícios, preservando apenas a inicial de cada nome.

Por fim, a preocupação com o atendimento ao objetivo de levar os alunos perceberem e respeitarem as regras conversacionais, a estrutura dos gêneros orais empregados e a valorização do que as crianças dizem é o que permeia o desenvolvimento deste trabalho de ensino e de aprendizagem.

Gêneros Secundários: seminário e entrevista

O conjunto de planejamentos analisado contempla, no âmbito dos gêneros orais secundários, dois deles, quais sejam: seminário e entrevista. Para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com estes gêneros, as atividades envolvendo gêneros informais colaboraram no sentido de os alunos prestarem mais atenção às normas de conversação e estruturas dos gêneros secundários.

A seguir, centralizo a explanação em torno do gênero seminário por este ter tomado maior parte do planejamento da professora e por ter sido a atividade que observei integralmente. Antes, porém, julgo necessário explicitar o conceito de seminário ou exposição oral⁹ no qual me apoio.

Seminário é um gênero textual secundário da esfera pública, um instrumento que permite a transmissão e construção de diferentes saberes tanto por parte do ouvinte quanto e principalmente daquele que elabora e expõe o tema escolhido. Esse gênero dá-se em uma situação comunicativa que Dolz *et al* (2004, p. 217) chamam de “bipolar” porque reúne o orador e seu auditório e “assimétrica” porque o orador ou expositor é o conhecedor do tema a ser por ele abordado e o ouvinte é “alguém disposto a aprender alguma coisa”. Durante o evento, o orador, através de sua exposição, tenta reduzir essa condição. Em síntese, o gênero textual oral seminário é assim definido pelos autores:

[...] podemos pois definir a exposição oral como um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa. (DOLZ *et al*, 2004, p. 218).

⁹ Dolz *et al* (2004) utilizam o termo “exposição oral” e explicitam que “seminário” é uma terminologia utilizada na escola.

Se as atividades que envolveram os gêneros primários não exigiram, por parte da professora, um planejamento detalhado, estas, com os secundários, precisaram. Neste sentido, em consonância com a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a professora trabalha com o gênero seminário a partir de uma sequência didática, atendendo as etapas que esta forma de organização do trabalho pedagógico pressupõe.

É importante ressaltar que, pela didatização dos gêneros de referência, tem-se a constituição de “modelos didáticos de gêneros”, uma “variação dos gêneros de origem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 82). Uma das possibilidades desta didatização coincide com a escolha da professora e dá-se através da planificação do ensino, valendo-se das sequências didáticas que objetivam não só orientar o trabalho prático docente como também explicitar o que se deve ensinar.

A sequência didática planejada foi aplicada em quatro dias não sequenciais, distribuídos em duas semanas. A seguir, apresento os desdobramentos de uma sequência didática¹⁰ indicada pelos autores e as atividades correspondentes a estes aplicadas à classe. Neste caso, faz-se uma tentativa de aproximação entre as duas propostas com as muitas ressalvas que são necessárias fazer em relação ao contexto brasileiro.

O que se pretende aqui, então, é tecer um paralelo entre o procedimento de sequência didática dos autores e a que foi desenvolvida na turma do terceiro ano observada. Ao final desta seção, discuto brevemente possibilidades desta forma de trabalho pedagógico no contexto brasileiro e algumas sugestões de potencialização das atividades que poderiam ser aplicadas dentro de uma sequência didática que tem por finalidade trabalho com o gênero oral da esfera pública, o seminário.

¹⁰ Estrutura de uma sequência didática sugerida por Schneuwly e Dolz (2004, p. 98) aplicada às atividades desenvolvidas na turma.

Proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly	Atividades Desenvolvidas na Turma	
Apresentação da Situação Produção Inicial	1ª aula	<ul style="list-style-type: none"> - Explicação/orientação da professora acerca do funcionamento e estrutura do seminário. - Apresentação à turma dos materiais (jornais/revistas) que os alunos trouxeram como tarefa do dia anterior; alunos selecionam, em duplas, reportagens ou notícias para serem apresentadas no seminário. - Produção textual escrita, em duplas, a partir de um roteiro estruturado¹¹ pela professora.
Módulo 1	2ª aula	<ul style="list-style-type: none"> - Retomada, em duplas, dos textos produzidos através do roteiro estruturado para apropriação de cada tema escolhido, objetivando a qualificação deste roteiro e da exposição oral.
Módulo 2 Módulo 3	3ª aula	<ul style="list-style-type: none"> - Retomada das duplas para leitura e compreensão mais aprofundada das reportagens ou notícias que selecionaram. - Ensaio do seminário. Todas as duplas organizadas em um círculo, em pé, na parte da frente da sala de aula, ensaiam a exposição oral com o apoio do roteiro estruturado.
Produção Final	4ª aula	<ul style="list-style-type: none"> - Seminário: Duplas, em suas classes, dispostas num grande círculo. As duplas se inscrevem espontaneamente e se manifestam oralmente expondo os pontos principais da reportagem ou notícia que escolheram. Cada aluno tem sua vez para falar, seguindo o roteiro de apresentação inicial¹² escrito no quadro. Os comentários são reservados para o momento final. - Avaliação: Momento final, alunos e professoras¹³ avaliam oralmente o trabalho desenvolvido.

¹¹ Instrumento orientador dos principais pontos da reportagem ou notícia a serem explorados pelas crianças: nome do jornal; data, assunto; tema, justificativa; resumo da reportagem.

¹² Roteiro escrito no quadro para orientar a fala inicial de cada aluno: Bom dia! Meu nome é... Sou da escola... O tema da reportagem é...

¹³ O termo está no plural porque participei, junto com a professora, desta avaliação e os alunos se referem a mim como professora.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem que, na apresentação da situação, os alunos sejam informados sobre o gênero a ser trabalhado e seus detalhes, podendo neste momento ser apresentado um exemplo, no caso deste gênero, um vídeo de um seminário. Desta maneira, segundo os autores, os alunos têm possibilidades de construir suas representações acerca do gênero a ser abordado e, ao mesmo tempo, são preparados para a produção inicial. De acordo com o exposto na tabela acima, a professora informou oralmente aos alunos como seria o trabalho e explicou o que é um seminário, como ele funciona, qual a forma de participação e quais os destinatários.

Outra orientação dos autores, ainda nesta etapa, é que os conteúdos sejam preparados para a compreensão dos alunos acerca do que vai ser abordado no seminário. No caso da classe em questão, a tarefa dada aos alunos neste momento é apresentar à turma os materiais (jornais/revistas) que eles trouxeram como tarefa do dia anterior e conversar, em duplas, sobre os assuntos das reportagens ou notícias que lhes interessaram e desta forma selecionar as que serão apresentadas no seminário.

A próxima etapa da sequência didática dos pesquisadores é a produção inicial; na qual, se a apresentação da situação for bem desenvolvida, todos os alunos têm condições de obterem êxito, mesmo que parcial. Evidencio estas afirmações nas palavras dos autores, ao considerarem o sucesso da produção inicial como:

[...] uma condição *sine qua non* para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. É assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós, essa é a essência da avaliação formativa. Desta forma, a produção inicial pode 'motivar' tanto a sequência como o aluno. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY; 2004, p. 101).

Os autores prescrevem, nesta etapa, um primeiro encontro com o gênero específico (seminário) que na turma se deu apenas pela explicação oral da professora na apresentação da situação. Neste caso, a primeira produção da turma foi uma produção textual escrita, em duplas, a partir de um roteiro estruturado pela professora. Neste momento o foco do trabalho foi a compreensão dos alunos em relação às reportagens ou notícias por eles selecionados bem como as trocas de informações entre as duplas.

Na proposta didática dos autores suíços, os módulos são a próxima etapa e estes momentos são destinados para as dificuldades emergidas nas etapas anteriores,

a serem trabalhadas de maneira sistêmica e progressiva. Considerando o trabalho desenvolvido na turma, tais momentos estão explicitados na tabela anteriormente apresentada nos módulos 1, 2 e 3.

A partir do exposto acima, identifica-se uma sistematização progressiva como sugere a proposta de referência. Os módulos 1 e 2 são retomadas de assuntos já desenvolvidos nas etapas anteriores, porém com maior aprofundamento. Já no módulo 3, no ensaio, as crianças se utilizam dos conhecimentos construídos nas etapas anteriores com vistas a desenvolver as capacidades necessárias para o domínio do gênero seminário, preparando, assim, a próxima fase, a produção final.

A última etapa da proposta de referência é, então, a produção final e esta, conforme os autores, deve dar ao aluno “a possibilidade de por em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.106).

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido pela turma teve como produção final o seminário que seguiu os momentos descritos na tabela. Na sequência de enunciados a seguir, apresento o início do seminário:

Profa.: [...] nós vamos iniciar [...] segue mais ou menos ali ó... qualquer dúvida a Ana colocou no quadro, ficou bem legal [...], quais são os passos que vocês tem que conversar [...] e mais uma vez reforçando, como a Ana já tinha falado... o quê? Vocês estão contando a notícia para alguém, os outros [...] que estão escutando não sabem como é que é essa notícia, então vocês é que vão dar a notícia [...]. Então essa notícia tem que estar como? Ela tem que vir mais ou menos completa [...] pra não ficar faltando, né, o assunto, e aí a gente não vai entender o que que aconteceu. Ela tem que seguir uma sequência pra gente poder entender esse assunto, certo gente?

Alunos (vários): Certo.

Profa.: [...] nos vamos iniciar da seguinte maneira [...] as duplas podem se inscrever [...]

Aluno 2: Posso começar?

Profa.: As duplas podem se inscrever ah... Conforme vão falando, podem levantar o dedo pra ir participando, pode ser?

Aluno 2: Posso ir, sora?

Profa.: Eu não vou dizer assim oh... é tu, é tu, é tu... A profe não vai indicar. Vocês se... acabam se elegendo e... pra poder falar.

O segundo momento desta etapa final foi a avaliação dos alunos e da professora em relação à totalidade das atividades que foram aplicadas à turma e que culminou no seminário. A seguir está um excerto das interações entre a professora e uma aluna realizadas neste momento:

Roberta: Eu adorei esta atividade porque eu conheci a Mirela melhor [...] e a única coisa que eu não gostei foi da Betânia, da nova, [...] porque ela não conseguiu participar [...]

Profa.: Ah hã...

Roberta: [...] eu gostaria que ela ah... falasse mais um pouquinho...

Profa.: Tá Betânia, a colega tá falando uma situação tua, é contigo que ela tá falando.

Roberta: E também ela... eu acho que a gente devia ter mais um pouco de respeito com os colegas, né? Porque ela tá sendo muito mal educada. Pra ela ser, tipo, educada pra receber educação. Pra ninguém ficar, tipo... Não ser amiga dela...

Profa.: Exatamente, pra ela poder conquistar essas amizades aqui, né? Tá, alguém mais gostaria (de falar)?

O fragmento acima apresenta a avaliação feita por Roberta no final do seminário. Esta aluna formou a dupla com Mirela para realizar esta atividade; mostrou seu contentamento com as atividades que integraram o seminário e por ter conseguido conhecer melhor sua colega. Ao mesmo tempo, Roberta percebeu a falha na participação integral de Betânia, que fazia parte de outra dupla, criticando esta aluna por não ter interagido. Em sua fala, Roberta manifesta a vontade de que Betânia “falasse mais um pouquinho”, fazendo, desta forma, um chamamento da colega ao grande grupo, pois esta ingressou recentemente à turma.

Merece destaque, no fragmento acima, a criticidade apresentada no discurso de Roberta. Isto se identifica na sua intervenção ao revelar que “não gostou” da postura de Betânia e que esta deveria ser mais respeitosa com os demais colegas para, então, conquistar mais amizades.

Sendo assim, a participação oral tem um importante significado no que se refere à integração entre os alunos, pois favorece as relações sociais no grupo, estabelecendo laços afetivos e possibilitando intervenções dos próprios alunos em busca de soluções para seus problemas.

A seguir, apresento o extrato da avaliação realizada pela professora também em relação ao seminário:

Profa.: [...] então assim, eu encerro então o nosso seminário, eu achei interessantíssimo vocês se apropriarem desse momento, vocês, ah, como disse a Ana que eu achei muito bem vinda a colocação dela, dessa questão de vocês se ligarem no que está acontecendo, que as coisas as notícias acontecem, às vezes a gente não entende muito bem, a gente tem esse espaço pra discutir, para esclarecer e também pra gente colocar a nossa opinião porque nós não somos robôs, nós somos pessoas e temos a nossa opinião, né? E vocês estão crescendo e merecem que essas opiniões de vocês sejam direcionadas porque às vezes as opiniões... a gente é cheia de opinião e a gente esquece de respeitar o próximo e não é bem assim também, a gente também tem que ser ouvinte em alguns momentos, certo! Há...

Aluno (ao fundo): Ouvinte...

Ana: Eu acho que a gente merece uma salva de palmas!

Profa.: Ah! Eu também!

Ana: Vamos lá?

Todos: (palmas)

Nesta fase de fechamento da sequência, a professora lembrou à turma o gênero seminário no que diz respeito a sua estrutura e funcionalidade. Como produção final, no seminário, os alunos tiveram a possibilidade de pôr em prática as noções que construíram com as produções orais e escritas ao longo do desenvolvimento do trabalho.

Outro aspecto a considerar é a avaliação oral que professora e alunos realizaram. Os alunos, em sua maioria, corroboraram com as palavras iniciais da aluna Roberta quando esta diz gostar da “atividade” porque conheceu melhor sua colega. Neste sentido, o trabalho com o gênero seminário teve uma importante função integradora da turma. A professora, por sua vez, deu ênfase na maturidade dos alunos ao expressarem suas opiniões e na importância de estarem atualizados com os fatos para, desta forma, se posicionarem diante das situações que se apresentarem ao longo de suas vidas.

A partir dos detalhamentos do trabalho pedagógico executado nesta turma de terceiro ano, podemos evidenciar que existem pontos coincidentes entre a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e a da professora e, em linha geral, ela propiciou aos alunos uma sequência didática progressiva e, ao mesmo tempo, retomou o assunto sempre que necessário.

Na exposição deste caso, como já mencionado, existem vários pontos sobrepostos entre o trabalho desenvolvido na turma e o de referência, o dos autores

suíços. Com base no que eles sugerem, relaciono algumas outras atividades potencializadoras para exploração no contexto ora explanado:

- apresentação de um vídeo de um seminário como referência do gênero para os alunos;
- visita a um auditório público;
- uso de equipamentos pelos alunos, tais como microfone, gravador, câmera de vídeo;
- gravação de voz ou vídeo de alguns momentos para que os alunos e professora analisassem suas *performances*;
- apresentação do seminário à comunidade escolar;
- oficina na sala de informática para possibilitar pesquisas sobre os temas;
- postagem de um vídeo e/ou fotos do seminário em um blog da escola/turma ou em uma página de uma rede social da escola/turma.

A referência que faço a estas atividades é para o desenvolvimento dos conhecimentos que as crianças devem adquirir no decurso da sequência didática com este gênero secundário.

As atividades que compuseram a sequência didática da professora foram as possíveis diante dos atravessamentos cotidianos que enfrentamos nas escolas públicas brasileiras. O que trago aqui é endossado por Dolz (2010) à medida que cita como sendo entraves ao trabalho docente no Brasil: o barulho dos alunos nas salas de aula, o número elevado de alunos por turma (neste caso 26 alunos – 12 meninos e 14 meninas), as condições de trabalho do professor, a falta de tempo para este profissional estudar e o não reconhecimento da formação profissional como tempo de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, MAS SEM ENCERRAR A CONVERSA

Ao longo desta pesquisa, me detive em investigar como um planejamento pedagógico dirigido a uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Porto Alegre contempla os gêneros orais.

Dentre os gêneros primários, constatei que a conversa, tanto as planejadas como atividade habitual como as ocasionais em sala de aula, têm um papel significativo no desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos. As orientações da professora proferidas aos alunos também tiveram uma importante contribuição para entendimento deles quanto à funcionalidade dos gêneros trabalhados.

Em síntese, a realização de atividades orais primárias é relevante na medida em que as capacidades comunicativas desenvolvidas nestes momentos perpassam o trabalho com os demais gêneros orais. Portanto, deve haver um lugar assegurado a elas nos planejamentos pedagógicos através de propostas sistematizadas.

Entre os gêneros secundários, o seminário foi o que teve proeminência nos planejamentos aplicados à turma. Para o desenvolvimento deste, as atividades envolvendo gêneros informais colaboraram no sentido de os alunos prestarem mais atenção às normas de conversação e estruturas dos gêneros secundários.

A realização do seminário a partir de uma sequência didática propiciou aos alunos a construção progressiva de habilidades discursivas e endossou que é possível trabalhar com gêneros da esfera pública com crianças de terceiro ano, apesar dos atravessamentos ao trabalho pedagógico que se enfrenta no cotidiano escolar.

Outro destaque importante no seminário foi a importante função integradora que este proporcionou à turma. Isto se evidenciou mais durante a produção final, pois a avaliação oral realizada pela turma e professoras teve uma função reflexiva em torno do desenvolvimento das atividades e da funcionalidade do gênero, como seria o esperado em tal momento, mas também revelou a criticidade dos alunos ao expressarem suas opiniões em relação ao funcionamento dos grupos e aos assuntos apresentados no seminário.

Visto que, atualmente, o que temos no cenário nacional no que se refere à proposta governamental para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, considero importante registrar que foi possível perceber aproximações do trabalho investigado com as orientações deste Programa. Para elucidar esta afirmação, destaco um dos princípios que devem ser considerados no trabalho pedagógico:

o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias; (BRASIL, 2012, p. 27).

Sabe-se que o aprendizado dos gêneros orais, tanto os da esfera privada quanto os da esfera pública, vai muito além do espaço e do tempo escolar, acompanha-nos por toda a vida. Por isso, para esta turma, o comprometimento docente no decorrer das atividades desenvolvidas teve uma significativa contribuição para o aprimoramento das capacidades comunicativas dos alunos. O conhecimento gerado através do trabalho com diferentes gêneros orais, provavelmente, terá aplicação nas mais variadas situações na escola e em outros espaços públicos e/ou privados: isto, por si, merece nossa atenção e nosso dispor pedagógico, assim como a ampliação das pesquisas neste tema. A conversa precisa continuar...

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação do professor alfabetizador: Caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

DOLZ, Joaquim. Entrevista com o professor Joaquim Dolz. **Revista L@el em (Dis)curso**. Vol. 2. 2010. P. 3-9. Entrevista concedida a Ermelinda Barricelli e Siderlene Muniz-Oliveira. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revlael>>. Acesso em: 26 ago. 2013.

DOLZ, Joaquim *et al.* A Exposição Oral. In: SCHNEUWLY, Bernard *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. P. 215-246.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèlle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. P. 95-128.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LIMA, Juliana de Melo. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: LEAL, Telma; GOIS, Siane (orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho pedagógico como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. P. 13-35.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. P. 21-39.

SCHNEUWLY, Bernard. O ensino da comunicação. **Revista Nova Escola**, São Paulo: Editora Abril, nov. 2012. Entrevista concedida a Denise Pellegrini. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/ensino-comunicacao-423584.shtml>>. Acesso em: 22 ago. 2013.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. P. 71-96.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da *et al.* Pesquisa Documental: Alternativa investigativa na Formação Docente. In: **IX Congresso Nacional de Educação, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, out/2009, PUCPR. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf>. Acesso em: 27 out. 2013.