

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Especialização: Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Orientadora: Luciene Juliano Simões

Autora: Tanise dos Santos Dias

## **O silêncio é ouro? (Não) Lugares da oralidade em uma sala de aula de Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

### **Resumo**

O presente artigo investiga as práticas de oralidade concretizadas em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental. Considerando a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula para o desenvolvimento dos usos públicos da fala, realizamos observação participante tendo em vista a seguinte pergunta de pesquisa: que práticas de oralidade são propostas no terceiro ano do Ensino Fundamental de nove anos? As perguntas específicas que pautaram a investigação foram as seguintes: 1) as práticas de oralidade em sala de aula são fruto de propostas pedagógicas da professora? Quais? 2) As práticas de oralidade em sala de aula emergem de perguntas dos estudantes dirigidas à professora e/ou a colegas para solução das atividades pedagógicas em curso? 3) As práticas de oralidade em sala de aula emergem de interações informais entre os participantes? Que tópicos de conversação foram registrados? 4) Há gêneros orais trabalhados de modo recorrente e/ou planejado, para fins de aprendizagem? Quais? Como se organiza a atividade? 5) Que atividades pedagógicas são propostas pela professora e ocupam o tempo de aula dos estudantes, a cada dia? Foram aportes teóricos Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2003; 2005), Ramos (2002) e Leal e Gois (2012). O corpus é composto por observação de uma semana regular de aulas em uma turma de terceiro ano do ensino fundamental de nove anos, em uma escola estadual na zona norte de Porto Alegre, além do registro de entrevista semiestruturada com a professora. Da análise do conjunto dos dados, conclui-se que há um distanciamento da oralidade como projeto a ser desenvolvido em sala de aula. A oralidade permanece esquecida como objeto de ensino, talvez em virtude da interpretação de que, estando presente em nosso dia a dia, não demanda trabalho escolar para seu desenvolvimento pleno.

Palavras-chave: Ensino fundamental. Oralidade. Sala de aula.

### **Introdução**

Neste trabalho, procuro discutir, a partir de pesquisa qualitativa realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental, a questão do ensino e da aprendizagem escolar da oralidade em língua portuguesa. Falar, conversar, relatar experiências pessoais, contar e recontar histórias, brincar num faz de conta durante o qual papéis diversos podem ser assumidos, assistir à locução de uma notícia na televisão, fazer comida a partir da leitura em voz alta de uma receita, ler em voz alta para finalidades

diversas, entre outras, são atividades de linguagem possivelmente tão presentes em nosso dia a dia que não imaginamos a complexidade de seu desenvolvimento e aprendizagem. Além disso, já na vida adulta, a diversidade de exigências quanto a nosso uso da língua falada pode ser bem ampla: no mundo trabalho, a conversa informal com os colegas pode adquirir contornos bem distintos da fala em uma reunião, no atendimento ao público em contextos variados, em entrevistas de seleção, numa aula, no proferimento ou na audição de uma conferência ou em uma participação em seminário. Para as finalidades de nossa discussão aqui, é ainda mais relevante destacar que, dentre essas atividades, algumas são mais, outras menos ligadas aos usos públicos de nossa língua. Em consequência, algumas das atividades cotidianas que demandam a aprendizagem de modos específicos de falar têm duas características importantes para uma reflexão sobre o desenvolvimento da oralidade na escola: alguns modos de falar são mais normatizados e requerem maior monitoramento da linguagem que empregamos e, numa estreita relação com isso, algumas formas de falar têm mais ligação com a escrita (ver, por exemplo, a discussão de Bortoni-Ricardo (2004) sobre os efeitos do monitoramento e do letramento para a noção de variante linguística). Enfim, numa estreita relação com os objetivos ligados ao letramento que são parte da educação escolar nos anos iniciais, alguns modos de falar são pertencentes ao que Bakhtin (1979) denomina gêneros secundários do discurso e são referidos em Signorini (2001) como pertencentes a uma “oralidade letrada”.

Tendo em vista essas exigências de nosso uso da língua portuguesa, qual é o papel da escola e como os atores responsáveis pela educação escolar em nosso contexto interpretam seu compromisso com o desenvolvimento da oralidade? Será que ela é tão presente nas escolas e em nossas salas de aula? Ou será que praticamos tanto a fala que nos consideramos “bons falantes” e acreditamos que essas práticas não precisam ser ensinadas, já que aprendemos espontaneamente? Esses são os questionamentos que motivam este trabalho, embora, evidentemente, as limitações de um trabalho de conclusão de curso em termos das condições para investigação empírica demandem que sejam exploradas de modo bem mais restrito. Neste breve artigo, então, busco empreender uma discussão mais geral em defesa da importância do trabalho com a oralidade na sala de aula desde os anos iniciais da escolarização e apresento alguns resultados de investigação qualitativa realizada em uma sala de aula de terceiro ano do Ensino Fundamental para obter dados concretos a partir dos quais seja possível refletir sobre o problema de modo mais diretamente ligado a nosso contexto de atuação

profissional, como professores alfabetizadores e atuantes na rede pública de Ensino Fundamental na Grande Porto Alegre.

Para tanto, apresento a primeira seção com a pergunta: por que é importante ensinar a oralidade na escola? Para respondê-la, busco informações nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) e em Piccoli e Camini (2012), que sinalizam a importância do ensino na oralidade na escola, além de apresentar elementos a partir das pesquisas relatadas no conjunto de estudos acerca do tema apresentados em Leal e Gois (2012). Na segunda sessão, discuto alguns conceitos centrais para o trabalho de investigação realizado. Na terceira seção, detalho os métodos a partir dos quais os dados desta pesquisa foram obtidos e apresento os resultados obtidos, finalizando o artigo com algumas considerações gerais relacionadas ao contexto de sala de aula aqui especificamente observado, no qual pouco trabalho pedagógico é dedicado ao desenvolvimento da oralidade.

### **Porque é importante ensinar a oralidade na escola?**

A partir de alguns estudos e leituras, percebo que a prática da oralidade na escola não é algo que está presente no currículo escolar da Educação Básica e que pouco se sabe sobre como desenvolver essa prática em sala de aula e torná-la objeto de ensino para o desenvolvimento, pelos alunos, das competências implicadas em práticas orais diversas.

Conforme Ávila, Nascimento e Gois (2012), Lima e Beserra (2012), Marcuschi (2003) e Ramos (2002), a oralidade não foi preocupação da escola e esteve ausente dos planejamentos diários e das atividades previstas para as aulas de língua portuguesa tal como delineadas em livros didáticos adotados em todo o Brasil. Frequentemente, professores e educadores acreditavam que seus alunos, já chegando à escola como “bons falantes” de sua língua materna, não precisavam de atividades objetivas que desenvolvessem a expressão oral, acreditando na concepção de que, a fala, diferentemente da escrita, é variável, não implica em regras e, por isso, não precisa ser ensinada. Assim, a cultura escolar, mais concentrada no texto escrito e no desenvolvimento das capacidades de linguagem a ele ligadas, muitas vezes, desvaloriza a fala como objeto de ensino.

A partir das décadas finais do século passado, contudo, alguns estudos sobre o desenvolvimento da língua falada vêm mostrando que esta desvalorização está sendo

superada e que professores e educadores estão sentindo a necessidade de um trabalho sistemático, em seu planejamento, com atividades que envolvam o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos também no que concerne à fala. Ainda assim, deve-se observar que professores da Educação Básica, das séries iniciais ou de Língua Portuguesa no restante da escolarização, também encontram dificuldades de acesso a materiais teóricos e práticos para atividades de oralidade, e assim se sentem inseguros para colocar em prática essas atividades e até mesmo para avaliá-las.

Tendo isso em mente, então, por que é a escola que deve preparar os alunos para situações formais de uso oral da língua? A resposta é simples. Enquanto, na vida familiar e na circulação em outros ambientes que estão acessíveis a todas as crianças, o contato com usos da fala que estejam mais ligados à escrita ou que possam ser definidos como usos públicos mais formalizados vai depender do meio social em que a criança se desenvolve, no ambiente escolar, diversas situações de uso do discurso oral irão ou poderão aparecer. Enfim, a escola é a agência que tem condições de garantir a todos que tenham contato com usos mais formalizados de sua língua falada, por serem usos públicos e ligados à escrita de alguma maneira. Alguns exemplos disso são as atividades escolares de expor oralmente nossa opinião sobre um tema, apresentar um seminário, debater com os colegas, ler um texto em voz alta, declamar um poema, apresentar uma peça teatral, contar uma história, fazer um agradecimento em nome da turma, expor uma pesquisa realizada, etc. A escola deve criar diversas atividades e situações que oportunizem aos alunos vivenciar e enfrentar situações ligadas a diferentes gêneros orais.

Os professores e os educadores, portanto, devem explorar os gêneros orais do discurso, sistematizando e ampliando os conhecimentos dos seus alunos, de modo a prepará-los e capacitá-los para os usos da modalidade formal oral da sua língua. Trabalhar com oralidade em sala de aula não quer dizer que se deve ensinar o aluno a falar num sentido genérico e ligado a conhecer palavras e saber formar frases em sua língua, porque isso de fato ele já sabe muito bem. De acordo com os PCNs, “ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acessos a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania” (BRASIL, 1999, p.67).

Este trabalho, em resumo, defende que o ensino da oralidade é um componente importante na educação linguística proporcionada pela escola, conforme defende

Simões (2012), e que o planejamento pedagógico precisa levar em conta que tanto a compreensão de alguns textos orais pode demandar atividades escolares específicas para que seja completamente desenvolvida pelos alunos, como a produção oral não se dá a partir de competências gerais de fala, mas implica exigências específicas associadas à específica organização de cada um dos gêneros do discurso pertencentes à oralidade. Enfim, o currículo de linguagem na escola precisa partir de uma concepção do oral como objeto de ensino e da compreensão de que “não existe o oral, mas gêneros orais diversos”, conforme Dolz e Schneuwly (2004, p.151). Mais adiante, ainda quanto a isso, os autores afirmam: “Para uma didática em que se coloque a questão do desenvolvimento da expressão oral, o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos da superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita” (DOLZ e SCHNEUWLY; 2004, p.168).

### **Os gêneros orais públicos: alguns conceitos fundamentais**

Desde o início deste artigo, tenho referido a oralidade como organizada em gêneros do discurso. Tal noção tem ganhado destaque na discussão brasileira sobre o ensino escolar da língua portuguesa desde os PCNs (BRASIL, 1999), que tem no conceito de gênero textual ou de gênero do discurso uma baliza central para a organização do currículo escolar no que toca à língua portuguesa. Mas o que é um gênero do discurso?

Bakhtin (1979) é o autor mais frequentemente referido por pesquisadores contemporâneos que tratam do currículo escolar organizado na base deste conceito. Segundo ele, cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros do discurso. Três elementos os caracterizam: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional; ou seja, cada gênero do discurso vai determinar seu tema, o que estará ligado aos modos como se organiza nele o discurso e aos modos como são usados os recursos de uma língua dada nesse gênero específico. Ainda conforme o autor, a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor. Nas palavras do autor, “Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos; se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal

seria quase impossível” (BAKHTIN, 1979, p.302). Sendo assim, há uma relação primordial entre a finalidade que se tem ao tomar a palavra em cada contexto de enunciação e o gênero do discurso a ser escolhido. Essa escolha, por seu turno, vai oferecer-nos uma pauta ou uma prática conhecida para que nosso discurso se organize e seja interpretado, o que, ao fim, viabiliza a comunicação verbal.

Ainda segundo Bakhtin (1979), há dois grandes grupos relevantes de gêneros do discurso, os primários e os secundários. Os gêneros primários “se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea”, enquanto os gêneros secundários “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (p. 281). Podem-se definir as seguintes dimensões para os gêneros primários: a troca, a interação, é de tal forma realizada que permite controle mútuo dos participantes na situação de uso da língua; o funcionamento do gênero como entidade global, como uma só unidade, é de caráter imediato; não há ou há pouco controle metalinguístico da ação linguística em curso.

Ao contrário dos gêneros primários, os gêneros secundários são mais complexos, não são diretamente respondidos na situação de uso e “não são espontâneos”. Isso implica que, para o seu aprimoramento e desenvolvimento, é necessária uma intervenção eficaz que envolva o dito controle metalinguístico, pois são gêneros utilizados em relações sociais mais formais, cujo funcionamento como entidade global tem caráter mediado. Nesse sentido, incluem, além de grande parte dos gêneros da modalidade escrita, aqueles pertencentes a esferas mais complexas de uso da oralidade, como aqueles em que um participante tem direito a falar por um longo tempo e controlar a organização do seu discurso sem interrupção, como num discurso político ou numa conferência, ou em que concorrem, para o resultado da enunciação falada, vários textos escritos e a intervenção de outros recursos tecnológicos, além de planejamento e até mesmo roteirização, como num filme; enfim, muitos dos gêneros referidos na literatura relacionada à pedagogia das línguas como gêneros orais públicos caracterizam-se como secundários, nos termos de Bakhtin, no texto já referido.

Schneuwly e Dolz (2004) discutem essa característica secundária de muitos gêneros orais e enfatizam a importância de sua tomada como objeto de ensino. Em seus termos, “o gênero é um instrumento” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.20), no sentido de ser um mediador e um transformador das práticas em sala de aula. A partir dessa concepção, os autores propõem a organização do ensino escolar de língua materna em

sequências didáticas, as quais teriam em um gênero particular do discurso, seja escrito ou oral, o eixo central das atividades – ou seja, para os autores, um currículo de língua é uma sucessão de sequências didáticas nas quais a aprendizagem de um gênero é o objeto mais fundamental de ensino e de aprendizagem, servindo de meta para o planejamento pelo professor e para a organização da atividade do grupo de alunos.

Nessa direção, muitos estudos relacionados às dimensões relevantes do trabalho com a oralidade na sala de aula vêm sendo publicados por autores diversos, entre eles o conjunto de trabalhos publicados em Leal e Gois (2012).

Em Leal, Brandão e Lima (2012), por exemplo, são arroladas como possíveis atividades a merecerem tempos escolares especificamente alocados as seguintes: oralização do texto escrito; reflexões sobre variação linguística, vocabulário e suas relações com as modalidades falada e escrita da língua; produção e compreensão de gêneros orais.

Entre as atividades de oralização da escrita, as autoras mencionam a leitura em voz alta, a leitura dramatizada ou jogralizada; recitação ou cantorias, o dizer de poesias, parlendas e trava-línguas. Para elas, na leitura em voz alta e na leitura jogralizada, a criança desenvolve fluência, aprende a controlar o tom de voz e ritmo, aprende a usar gesticulações e expressões faciais. Esta última envolve, também, o lúdico e auxilia na socialização com os colegas de jogral. Já a leitura dramatizada desenvolve fluência de leitura, mas também oportuniza contato com a interpretação dos textos, memorização, desenvolvendo a sua expressão cultural e a sua criatividade artística.

Além disso, as sequências didáticas dedicadas à aprendizagem de gêneros orais secundários são enfatizadas; Leal, Brandão e Lima (2012) e Melo, Marcuschi e Cavalcante (2012) arrolam vários gêneros como relevantes para o trabalho escolar. Na entrevista, o trabalho pode envolver o reconhecimento dos diversos tipos de entrevistas, além de o aluno aprender a planejar, coletar dados, informações, desenvolver expressões linguísticas específicas ligadas à manutenção da continuidade da fala, à estruturação das partes, e assim por diante, além de aprender a utilizar a entonação da voz, a postura corporal e o tempo da fala. Nas rotinas de depoimento oral ou relato pessoal, afirmam que a professora deve dar espaço para as crianças se expressarem, contarem o que fizeram, onde foram, ou até mesmo uma notícia que assistiram, legitimando a voz e a história de cada aluno. As notícias ou reportagens em jornal falado permitem trabalhar a criticidade, podendo escolher que notícia ver, ler e ouvir. As crianças podem, além disso, conhecer os diferentes suportes (TV, rádio, computador) e valer-se de recursos

digitais para veicular suas próprias notícias, dando publicidade e estabelecendo projeto de enunciação efetiva que podem provocar reflexão preciosa sobre as relações entre seu desempenho e os propósitos de interlocução que estiverem em jogo. Nesse sentido, a informação serve como mediação de conhecimento e de socialização (ver Santos et al. 2012).

Os discursos de defesa/acusação e o debate proporcionam a aprendizagem do discurso oral em gêneros que implicam argumentar, formular pontos de vista frente a visões alheias sobre um mesmo tema e articular o próprio modo de interpretar a realidade a outros modos concorrentes de ver as coisas, ações que envolvem a busca de informações e, no momento da fala, seu encaixamento em estruturas específicas e seu uso na antecipação de argumentos ou na contraposição à opinião do outro. A exposição oral dá lugar a uma série de aprendizagens relacionadas à busca de informações e à pesquisa e sua posterior transformação em texto oral, com planejamento e apoio em textos escritos que sirvam de roteiro à fala. Por fim, o trabalho com gêneros como o teatro e a contação de histórias promovem aprendizagens ligadas à *performance*, com atenção a gestos e elocução, mas, também, apelo à fantasia, à imaginação e à interação expressiva entre o corpo e o espaço.

Esse conjunto de propostas está também presente em Dolz et al. (2004), para quem a aprendizagem do oral envolve uma tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal em função de um determinado gênero (exposição, debate) ou de um evento comunicativo; os autores afirmam o que segue relativamente à importância de atividades dessa natureza ao longo da escolarização:

Globalmente, a oralização deve, em primeiro lugar, favorecer uma boa compreensão do texto [...] Mas a oralização participa também da retórica textual: captar a atenção da audiência, variando a voz; gerenciar o suspense; seduzir etc. [...] a oralização inclui a gestualidade, a cinestésica, a proxêmica: um certo gesto ilustra o propósito, como uma postura que cria a convivência. (DOLZ, SCHNEUWLY, PIETRO e ZAHND, 2004, p. 225-226).

Quanto às atividades que estimulam reflexão sobre vocabulário e sobre variação linguística, Leal, Brandão e Lima (2012) discutem a importância da sistematização da percepção pelos alunos dos sentidos produzidos por formas diversas de se fazer menção a referentes e eventos determinados, explorando os efeitos da variação lexical e morfossintática; a comparação entre diferentes variantes orais; a comparação entre registros escritos e variantes orais; o uso da escrita como apoio à produção oral e, por fim, as atividades de retextualização (MARCUSCHI, 2003), que promovem o desenvolvimento da capacidade de passar do oral ao escrito e vice-versa, o que ocorre



em variadas esferas de uso da língua. São também destacadas as atividades que estimulam a conversa, como as de interpretação oral de textos (verbais ou não verbais), com discussão acerca de seu tema e exploração das características do gênero textual.

Por fim, as autoras sugerem, também, que a produção e compreensão de gêneros informais ou coloquiais têm lugar na sala de aula, pois proporcionam a ampliação dos recursos de linguagem oral de que dispõem os alunos, dando acesso a conversações que exigem tempo da fala específico, respeito à fala do outro, conhecimento quanto à variação da formalidade e informalidade das conversas conforme o tópico, o interlocutor e a situação de interação escolar na qual tais conversas se contextualizam.

Assim, tais trabalhos, ligados à didatização da oralidade, além de oferecerem importantes indicações ao professor, foram fonte para a formulação das perguntas de pesquisa que pautaram a investigação exploratória realizada numa sala de aula de anos iniciais, a ser relatada a seguir.

### **E como vai a oralidade em sala de aula?**

Considerando a discussão até aqui empreendida sobre a oralidade como objeto de ensino na escola, realizei pesquisa qualitativa tendo a seguinte pergunta de pesquisa como pauta: que práticas de oralidade são propostas num 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos, em escola pública? Para responder essa questão, observei por uma semana uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental numa escola estadual, localizada na zona norte do município de Porto Alegre. A turma totalizava 26 crianças, sendo 12 meninas e 14 meninos. A professora era graduada em Pedagogia e havia sido nomeada por concurso público como efetiva, naquela escola, há um ano quando a observação foi realizada. O procedimento de observação consistiu em permanecer na sala de aula por todo o turno escolar, durante todas as tardes da semana, e tomar notas, que foram revertidas em notas de campo ao final de cada turno de observação. Além das notas de campo, realizei uma entrevista semiestruturada com a professora, que foi gravada em áudio e posteriormente transcrita. Recolhi, também, documentos relacionados às atividades que presenciei e realizei alguns registros fotográficos.

As leituras realizadas acerca do trabalho escolar com a oralidade permitiram interpretar que havia alguns eixos importantes para a compreensão dessa dimensão curricular. Assim, apoiei-me, ao observar as aulas, nos conceitos apresentados na sessão anterior: o ensino da oralidade, as atividades de oralização da escrita, as atividades que

estimulam reflexão de vocabulário e variação linguística, as atividades que estimulam a conversa e as atividades com gêneros orais secundários. Para uma observação mais organizada fiz uma tabela, com essas questões citadas e os dias da semana, de modo a registrar de forma sistemática o que aparecia em cada dia.

A partir desses mesmos parâmetros, formulei as seguintes perguntas específicas, a pautarem o registro e a análise dos dados obtidos: 1) as práticas de oralidade em sala de aula são fruto de propostas pedagógicas da professora? Quais? 2) As práticas de oralidade em sala de aula emergem de perguntas dos estudantes dirigidas à professora e/ou a colegas para solução das atividades pedagógicas em curso? 3) As práticas de oralidade em sala de aula emergem de interações informais entre os participantes? Que tópicos de conversação foram registrados? 4) Há gêneros orais trabalhados de modo recorrente e/ou planejado, para fins de aprendizagem? Quais? Como se organiza a atividade? 5) Que atividades pedagógicas são propostas pela professora e ocupam o tempo de aula dos estudantes, a cada dia? Valho-me dessas mesmas perguntas para apresentar, a seguir, os resultados mais relevantes da participação da atividades escolares durante a semana de pesquisa de campo.

*1) As práticas de oralidade que ocorrem em sala de aula são fruto de propostas pedagógicas da professora? Quais?*

Conforme já verificado em alguns estudos anteriores sobre o trabalho escolar com a fala, relatados em Leal e Gois (2012), percebo, na sala de aula por mim observada, a falta de propostas pedagógicas para o desenvolvimento da oralidade. Logo no primeiro dia de observação, vejo na primeira parte da rotina, que a professora traz o poema “A casa”, de Vinícius de Moraes, como atividade pedagógica central naquela tarde de aula. Algumas crianças já se pronunciam dizendo que conhecem a poesia, e a professora pergunta quem conhece essa poesia e explica que é o centenário de Vinícius de Moraes; uma das crianças diz que viu uma reportagem do programa *Fantástico* sobre o assunto, mas o relato não é motivo de elaboração, nem espontânea, nem estimulada pela professora. Então a professora começa a escrever a poesia no quadro para as crianças copiarem e, logo em seguida, já coloca atividades sobre a poesia, como a identificação de rimas no texto escrito e a busca no dicionário de palavra desconhecida. As crianças copiam e fazem as atividades cada um no seu caderno, individualmente. Ninguém lê ou declama o poema, nem as crianças e nem a professora. Apenas há uma leitura silenciosa

individual para a realização das atividades que a professora irá corrigir individualmente. Deve-se notar que esta atividade com poesia, gênero literário tão ligado à sonoridade como recurso estético, foi a que mais se aproximou de uma possibilidade de oferta de atividades ligadas à face oral do uso do português durante toda aquela semana de aulas.

Ainda assim, como vimos, a ênfase foi na cópia e na realização de atividades escritas. Na entrevista com professora, comentei ter percebido a ausência da leitura em voz alta pelas crianças nas atividades, e ela me responde assim:

Eu convido em algumas aulas, eu peço para alguns ler, quando já domina a leitura, se a criança não domina muito ela começa a demorar, a se atrapalhar e aí ela já perde o sentido, e os outros também, e fica mais difícil dos outros entender, e com essa correria, eu até chamo um ou outro que domina para ler uma questão ou outra. (Fonte: Entrevista semiestruturada realizada pela autora).

Percebo, então, que a professora não incentiva a atividade oral e nem a leitura, reservando tal atividade para as crianças que já desenvolveram as competências exigidas.

Por ter permanecido no fundo da sala, foi possível anotar que algumas crianças tinham dificuldades para fazer as atividades propostas pela professora durante as aulas; acredito que seja pelo fato de não conseguirem ler e interpretar o que estão lendo. Nesse sentido, parece haver uma contradição entre a maior participação daqueles que já têm fluência de leitura suficiente para que suas dificuldades não representem o que é, ali, interpretado como dispersão e quebra do ritmo da aula e as necessidades de aprendizagem daqueles que ainda apresentam dificuldades de apreensão de instruções e de leitura oral fluente.

*2) As práticas de oralidade que ocorrem na sala de aula emergem de perguntas dos estudantes dirigidas à professora e/ou a colegas para a solução das atividades pedagógicas em curso?*

Durante a observação, percebo que algumas crianças perguntam frequentemente o que tem que ser feito, pois não entendem a atividade proposta. Muitas vezes a professora entrega a folha de atividades e não explica o enunciado, aguardando a intervenção dos alunos. Registro no meu diário de campo uma atividade que foi entregue em folha sobre o usos dos grafemas “r” e “rr” nas palavras. A professora não explica o que tem que ser feito, e as crianças começam a perguntar; só depois de muitas crianças perguntarem, a professora passa a explicar em voz alta o enunciado da atividade. Mas as crianças, ainda assim, têm dificuldades de realizar a atividade. Só

depois de várias intervenções das crianças, a professora decide-se por fazer coletivamente o trabalho, chamando as crianças para responderem em voz alta e explicando os usos das representações do /R/ em diferentes contextos.

Aqui fica explícito que as crianças sentem a necessidade do trabalho oral e a falta que essas atividades estão fazendo. Também percebo a resistência da professora para com essas atividades. Conversar com os colegas para realizar as atividades e depois para corrigi-las e/ou avaliá-las ajuda as crianças a desenvolverem a aprendizagem numa construção coletiva. Além disso, esses procedimentos coletivos oportunizam trocas verbais em cujo contexto – o tema, a situação de interlocução e a necessidade de gerenciamento da fala em grupo –, ocorre não apenas a aprendizagem do tópico abordado, mas também o desenvolvimento da oralidade.

*3) As práticas de oralidade que ocorrem na sala de aula emergem de interações informais entre os participantes? Que tópicos de conversação foram registrados?*

Durante a observação, percebo que as crianças conversam bastante entre si, contam o que fazem no fim de semana, onde foram, os programas de televisão que assistiram. Os meninos falam sobre cartinhas, sobre jogos de *videogame*; as meninas falam sobre a novela *Chiquititas*, sobre a Anita. Todas essas conversas são levadas a cabo na sala de aula entre as crianças, sem interferência da professora. A professora não interrompe as crianças, não pede para que fiquem em silêncio, mas também não utiliza essas conversas como atividades que podem ser exploradas oralmente. Já que as crianças têm a necessidade de conversar e contar para os colegas o que fazem e do que gostam, a professora poderia aproveitar essas conversas e trabalhar com as crianças a exposição oral. Pois trabalhar com esse gênero ajuda a criança a refletir sobre a fala, a planejar sua fala de modo a responder às exigências de um enquadramento mais público de comunicação, no qual toda a classe deve escutar um aluno, que se deve fazer entender. Para Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004, p. 218), “a exposição oral [pode ser definida] como um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa.” Assim a própria conversação das crianças pode tomar parte da proposta pedagógica, mas isso não se faz presente na sala de aula observada.

4) *Há gêneros orais trabalhados de modo recorrente e /ou planejado, para fins de aprendizagem? Quais? Como se organiza a atividade?*

Na semana em que observei as aulas do terceiro ano objeto desta investigação, não presenciei nenhum gênero oral sendo trabalhado e também notei que não houve nenhuma sequência didática a estabelecer ligação entre as atividades desenvolvidas; as atividades não tinham nenhum contexto, com início, meio e fim. Então, na conversa com a professora perguntei se ela planejava suas aulas, e ela responde:

Olha, eu, a gente, tá sempre bolando na cabeça né?! Ahamm, eu já assim, então de manhã eu penso o que eu vou fazer isso, isso e isso, tá e aí tem a parte essa que eu penso no que vou fazer e depois tenho que montar as atividades e tal; então geralmente eu já venho com alguma coisa sim, mas daí, se eu não venho, às vezes eu improviso um pouco..(risos). (Fonte: Entrevista semiestruturada realizada pela autora).

Então perguntei se tinha algum caderno para fazer o planejamento e outras anotações diárias. E ela diz:

Não tenho! A gente tem um caderno de chamada que vai os conteúdos, que vai o que a gente trabalhou de mais importante. Eu tenho um caderno onde eu colo as folhinhas que eles fizeram. (Fonte: Entrevista semiestruturada realizada pela autora).

Perguntei, ainda, de que fontes tira os conteúdos a serem trabalhados durante o ano, tendo obtido a seguinte resposta:

As professoras recebem um cronograma no início do ano para os três trimestres... Ahamm, foi feita uma reformulação há três anos atrás e nós estávamos conversando, agora quando termina as aulas, tem assim uns três dias que a gente fica para organizar, reformular turmas, essas coisas assim internas, e as professoras estavam falando na necessidade da gente rever, de modificar, colocar outras coisas; as crianças mudam, né?! (Fonte: Entrevista semiestruturada realizada pela autora).

Diante da fala da professora, percebo que suas atividades, suas propostas pedagógicas não são elaboradas com muita antecedência, não são pensadas e articuladas numa sequência didática para o desenvolvimento efetivo do seu aluno.

Por fim, perguntei à professora se achava importante trabalhar com a oralidade e com gêneros orais, e assim ela responde:

AH, eu acho porque daí a criança, acho que às vezes ela não consegue... ahammm.....se ela não simpatiza com um tem o outro contato, daí pode ser que ela consiga mais...pelo menos tem o conhecimento, né?! De vários tipos de escrita, às vezes um tem um tipo de linguagem outro tem outro isso ajuda e principalmente os quadrinhos, né?! (Fonte: Entrevista semiestruturada realizada pela autora).

Como se pode constatar, mesmo tendo proposto discutir a oralidade, a professora fala da escrita, e de certo modo fica confusa na sua resposta, parecendo afinar seu entendimento ao longo da fala, até mencionar as histórias em quadrinhos. É possível que, para ela, a escola seja inteiramente dedicada às aprendizagens ligadas à escrita, tendo a oralidade lugar apenas numa relação com a escrita; neste caso, num gênero em que os diálogos, como forma composicional, têm lugar de destaque, e em que a fala, com a reprodução de sons em onomatopeias e os balões, entre outros recursos, seja referência central para a composição escrita. Enfim, parece que trabalhar a oralidade é entendido como trabalhar escritos mais próximos a um registro da oralidade, o que revela uma não valorização desta como objeto de ensino independente.

Ainda na entrevista, disse à professora que percebi que as crianças não leram em voz alta os textos que foram trabalhados na semana e perguntei se eles têm o hábito de ler em voz alta. E ela responde:

Não!!! Todos lerem não!!! como já disse só aqueles que já dominam a leitura, senão atrapalha a aula e eles ficam dispersos. (Fonte: Entrevista semiestruturada realizada pela autora).

Assim, percebo que a oralidade está um pouco distante desta sala de aula e o desenvolvimento dos gêneros orais também.

5) *Que atividades pedagógicas são propostas pela professora e ocupam o tempo de aula dos estudantes, cada dia?*

De modo a oferecer um panorama sintético das atividades observadas, trago a cópia da rotina da professora. Como a rotina era exposta todos os dias, na lousa, pude registrá-la; nos casos em que mais alguma atividade foi realizada, apenas acrescentei ao Quadro 1, abaixo, que sintetiza o conjunto das atividades realizadas por aquele terceiro ano do Ensino Fundamental, durante a semana de investigação.

O Quadro 1 demonstra claramente o foco em atividades escritas no que toca às atividades de Linguagem e mesmo de Matemática. Todas as atividades apontadas envolveram o caderno, a lousa, ou folhas de atividades a serem preenchidas por escrito e, se possível, conferidas individualmente pela professora. O trabalho oral sempre se limitou ao atendimento às dúvidas dos alunos, e não foi em nenhum momento foco de outras aprendizagens ou foco da atividade pedagógica de linguagem.

**Quadro 1**  
**Atividades Pedagógicas Realizadas**

<p>Dia 21/10 segunda-feira:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Poesia “A casa” de Vinícius de Moraes</li> <li>-Multiplicação</li> <li>-Histórias matemáticas</li> <li>-Tema</li> </ul>	<p>Dia 22/10 terça-feira:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Educação física</li> <li>-Poema “A casa” transformada em quadrinhos (as crianças apenas desenharam)</li> <li>-Palavras com /r/e /rr/</li> <li>-Tema</li> </ul>
<p>Dia 23/10 quarta-feira:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Números até 999</li> <li>-Números vizinhos</li> <li>-Quadruplo e Quintuplo</li> <li>-Multiplicação por centena</li> </ul>	<p>Dia 24/10 quinta-feira:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Educação física</li> <li>-Parada da leitura (os alunos escolhem um livro para ler silenciosamente, não há nenhum questionamento depois)</li> <li>-Avaliação de Português</li> <li>-Antônimo (atividade em folha)</li> </ul>
<p>Dia 25/10 sexta-feira:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Contas de multiplicação</li> <li>-Produção textual (em folha as crianças tenham que fazer um pequeno texto sobre uma imagem)</li> <li>-Dicionário (procurar significados de palavras variadas)</li> <li>-Tema</li> </ul>	

**Considerações finais**

Ao rever as notas de campo, os registros e a transcrição da entrevista e analisar a observação feita, foi possível perceber a falta de planejamento de atividades relacionadas ao desenvolvimento da oralidade. Observou-se que a oralidade não é contemplada em sala de aula, assim deixando de ser um trabalho importantíssimo para o desenvolvimento integral da criança. Percebo que a oralidade fica esquecida como conteúdo a ser ensinado e competência central a ser desenvolvida, talvez por estar tão presente em nosso dia a dia. Marcuschi (2003) argumenta que é função da escola

possibilitar o uso de formas orais em situações que a interação cotidiana nem sempre oferece, mas que devem ser aprendidas. Então se é função da escola, por que a oralidade não está presente? Por que será que, na minha observação, não vi atividades que estimulassem a oralidade? Será que os professores não estão aptos para ensinar a oralidade em sala de aula ou esta característica é particular desta sala de aula e não pode ser generalizada? Seja como for, parece claro que este é um campo dentro do universo da pedagogia da linguagem que merece mais esforço de pesquisa em nosso ambiente, de forma a construir o conhecimento necessário para intervenções eficazes na formação de professores.

Concluo comentando que esses registros suscitam a lembrança do que dizem os PCNs com relação à função da escola: “Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la” (Brasil, 1999, p.27). De acordo com o PCN, acredito que a escola é a grande mediadora para o ensino da oralidade, que deve ser contemplada todos os dias, fazendo parte das propostas pedagógicas e da rotina em sala de aula.

### **Referências Bibliográficas**

ÁVILA, Ewerton; NASCIMENTO, Gláucia; GOIS, Siane. Ensino de oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores. In: LEAL, T. F.; GOIS, S. (orgs.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 37-56.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BORTONI-RICARDO, Stella-Maris. *Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica, *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1ª a 4ª séries, 1999.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHEWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das letras, 2004. p. 149-185.



DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François; ZAHND, Gabrielle. A exposição oral. In: SCHEWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das letras, 2004. p. 215-246.

LEAL, Telma Ferraz. F.; GOIS, Siane. (orgs.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carlolina Perrusi; LIMA, Juliana de Melo. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? LEAL, T. F.; GOIS, S. (orgs.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 13-35.

LIMA, Ana; BESERRA, Normanda. Sala de aula: espaço também da fala. LEAL, T. F.; GOIS, S. (orgs.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 57-72.

MARCUSCHI, L.A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. p. 21-34.

MELO, Cristina Teixeira Vieira; MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne Bezerra. Esclarecendo o trabalho com a oralidade: uma proposta didática. LEAL, T. F.; GOIS, S. (orgs.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 95-114.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. *Práticas pedagógicas em Alfabetização: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim: Edelbra, 2012.

SANTOS, Carmi Ferraz; COSTA-MACIEL, Débora Amorim; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo. Atenção, senhores ouvintes: as notícias nas ondas do rádio. LEAL, T. F.; GOIS, S. (orgs.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 115-136.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das letras, 2004.

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

SIMÕES, Luciene J. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.

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