

A PRÁTICA DE ENSINO DOS GÊNEROS ORAIS E OS PARÂMETROS
CURRICULARES DO ESTADO DE PERNAMBUCO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA¹
NEREIDA DA SILVA NERI²

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo refletir sobre as orientações para o ensino da oralidade apresentadas nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco (PCLP) e sobre como essas orientações se revelam nos planos de aula dos professores. No intuito de fundamentar teoricamente o nosso trabalho, tomamos como base as ideias de Bakhtin (1992, 1997[1929]) sobre linguagem, as discussões sobre gêneros textuais proposta por Marcuschi (2005) e a proposta de pedagogia de gêneros defendida pelo Interacionismo Sócio-discursivo de Schneuwly e Dolz (2011). A nossa pesquisa é de cunho qualitativo. Escolhemos, para realizá-la, os métodos descritivo e comparativo, por pretendermos trazer, neste estudo, como é feito o ensino do eixo da oralidade em duas escolas públicas da rede estadual de ensino de Pernambuco de acordo com os planos de aula de dois professores e por intencionarmos comparar esse ensino com as recomendações contidas nos PCLP. Ao final, pudemos concluir que a prática pedagógica de produção oral ainda é bastante equivocada e muito presa às atividades essencialmente baseadas na escrita. Usa-se a leitura em voz alta para treinar oralidade, por exemplo. Acrescentar algo como: Concluimos também que estudos sobre ensino de oralidade ainda são necessários e podem colaborar muito para que as práticas com esse eixo de ensino sejam ampliadas. (LUNA, 2017; RODRIGUES; LUNA, 2016).

PALAVRAS-CHAVE: ensino, gêneros orais, planejamento, língua portuguesa.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo reflexionar sobre las directrices para la enseñanza de la comunicación oral presentada en los parámetros curriculares de Lengua Portuguesa de Pernambuco (PCLP) y cómo estas directrices se materializan en los planes de lecciones para profesores. Con el fin de fundamentar teóricamente nuestro trabajo, tomamos como base las ideas de Bajtín (1992, 1997 [1929]) sobre el lenguaje, las discusiones sobre géneros textuales propuesta por Marcuschi (2005), la pedagogía de géneros defendida por el Interaccionismo Socio-discursivo de Schneuwly y Dolz (2011). Nuestra investigación es de cuño cualitativo. En este estudio, elegimos, para realizarla, los métodos descriptivo y comparativo, por pretender abordar cómo se promueve la enseñanza de la oralidad en dos escuelas públicas de la red estadual de enseñanza de Pernambuco de acuerdo con los planes de clase de dos profesores y compararla con las recomendaciones contenidas en los PCLP. Al final, pudimos concluir que la práctica pedagógica de producción oral todavía es demasiado equivocada y demasiado fijada en las actividades esencialmente basadas en la escritura. Se utiliza la lectura en voz alta para entrenar la oralidad, por ejemplo. A partir de esas constataciones, concluimos que los estudios sobre la enseñanza de la oralidad todavía son necesarios y pueden colaborar mucho para que las prácticas con ese eje de enseñanza sean ampliadas. (LUNA, 2017, RODRIGUES, LUNA, 2016).

PALABRAS-CLAVE: enseñanza, géneros orales, planificación, portugués .

¹ Trabalho apresentado ao curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito parcial para a conclusão da graduação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Hérica Karina Cavalcanti de Lima (DL/UFRPE) (hkarinacl@yahoo.com.br) e coorientação da Prof^a. Ma. Edite Consuêlo da Silva Santos (DEd/UFRPE) (editeconsuelo@gmail.com).

² Graduanda do curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da UFRPE (neraida.neri@gmail.com).

1. Introdução

Embora haja orientações oficiais para o estudo dos gêneros orais nas escolas, observamos que o ensino ainda é bastante incipiente em comparação aos gêneros escritos. A prática pedagógica de produção oral ainda é bastante equivocada e muito presa às atividades essencialmente baseadas na escrita. Usa-se a leitura em voz alta para praticar oralidade, por exemplo (LUNA, 2017; RODRIGUES; LUNA, 2016).

Existe um pressuposto de que o aluno já chega à escola falando e, sendo assim, a fala não precisaria ser objeto de ensino. No entanto, torna-se necessário aprender sobre oralidade, porque, como os Parâmetros Curriculares da Língua Portuguesa apontam: “[...], “(...) somos todos falantes da língua portuguesa, não sabemos, contudo, usar a modalidade em todos os contextos sociais.” (PERNAMBUCO, 2012, p. 53)

Esse pressuposto acima mencionado se revela também na inexpressiva quantidade de estudos desenvolvidos sobre oralidade. Tomando o recorte do Estado de Pernambuco como exemplo, estão disponíveis nos repositórios e sites de consulta pública (Banco de Teses e Dissertações da UFPE, Repositório Institucional da UFPE, site da UFRPE e outros), ao todo, apenas nove trabalhos. Dentre eles, sete abordam o ensino de oralidade, considerando elementos como análise de livros didáticos, observações da atuação do professor na sala de aula, entrevistas com os docentes e/ou seus planos de aula. Embora algumas das pesquisas tracem um paralelo com documentos oficiais, até o presente momento, encontramos apenas um estudo relacionado aos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco, o de Rodrigues e Luna (2016)³. Das sete pesquisas, duas interessam ao nosso estudo, uma vez que se voltam para a relação entre oralidade e planejamento: *A avaliação da oralidade em aulas de língua portuguesa do ensino médio*, de Araújo (2014) e *Gêneros orais e ensino de Língua portuguesa: concepções e práticas*, de Botler (2013). A seguir, traremos algumas informações sobre tais pesquisas.

Araújo (2014) buscou investigar fenômenos referentes às avaliações do trabalho com os gêneros orais na sala de aula respondendo à seguinte questão: “Como os professores avaliam o aprendizado da oralidade de seus alunos durante as aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio?” (*ibidem*, p. 122). O objetivo geral da pesquisa foi analisar como se dá essa avaliação. Para a coleta de dados, a autora utilizou entrevistas, análises de planejamentos e

³ O estudo de Rodrigues e Luna (2016) é um dos capítulos do livro *Oralidade & leitura: olhares plurais sobre linguagem e ensino*. Ele não está entre as sete pesquisas encontradas nos banco de teses e repositórios. Mais detalhes sobre este estudo na subseção 3.1.

observações das aulas. Com as entrevistas, procurou investigar as concepções de língua, linguagem, oralidade e avaliação dos professores por meio das respostas dadas por eles; na análise dos planejamentos, identificou as metas de aprendizagem postas para o trabalho com a oralidade; nas observações de aula, verificou como ocorriam, na prática pedagógica dos sujeitos da pesquisa, as atividades com gêneros orais e os procedimentos, instrumentos e critérios utilizados.

A pesquisa obteve os seguintes resultados: ambos os entrevistados, professores da rede pública do estado de Pernambuco, avaliam a oralidade de maneira sistemática. Essa prática também acontece por meio de incentivos dos documentos oficiais da rede para o trabalho com os gêneros orais. A autora ainda relata que encontrou situações diversas de avaliação da oralidade, pois um dos docentes trabalha com avaliação do gênero seminário todo bimestre, já que faz parte do projeto político-pedagógico, enquanto o outro trabalha a avaliação dos gêneros orais de maneira formativa (através do modelo de sequência didática preconizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011)) e somativa. Sendo assim, a primeira professora acreditava que os alunos já possuíam o domínio do gênero, por isso focou na avaliação da produção final, do conteúdo, sem priorizar a apropriação do gênero. O segundo professor, por sua vez, procurou fazer com que os alunos se apropriassem de todas as esferas do gênero, pois teve o cuidado de avaliar cada passo aplicado em sala de aula para o domínio da comunicação oral. Sendo assim, o conteúdo, ou a produção final, não foi o objeto de maior importância, e sim as diversas atividades de cunho formativo, que permitiram o acompanhamento de perto do desenvolvimento da turma. Através dessas atividades, ambos os professores observaram que os alunos, no desenvolvimento dos gêneros orais seminário e comunicação oral, apresentaram dificuldades de falar em público. Também foi possível perceber que esses professores possuem clareza na escolha de critérios e sabem exatamente quais aspectos avaliarão por meio deles.

Na dissertação *Gêneros orais e ensino de Língua portuguesa: concepções e práticas*, Botler (2013) identifica como os gêneros orais são trabalhados nas aulas de língua portuguesa por duas professoras do Ensino Fundamental II da rede pública de ensino. O objetivo da autora é observar como os professores compreendem o ensino de oralidade e como o abordam na prática de ensino e em seus planejamentos, realizando, para isso, entrevistas, observação das aulas das professoras e análise documental, que consiste na análise dos planos de aula das docentes. Botler (2013) partiu da hipótese de que o trabalho com gêneros orais em sala de aula ainda é incipiente.

Os resultados da pesquisa apontam que a professora A, que pertence à rede estadual de ensino do estado de Pernambuco, trabalha de forma efetiva e eficiente com os gêneros textuais orais em sala de aula, apesar de a instituição apresentar algumas limitações, como, por exemplo, a falta de acesso a um gravador de voz. As situações orais são autênticas – para que possuam significado para os alunos – e variadas. O critério para a escolha dos gêneros é a sequência trazida pelo livro didático, que é usado pela professora de forma crítica e ajustada às necessidades dos alunos. Textos que não estão no livro didático também são abordados, como os do Projeto da Norma Urbana Linguística Culta (NURC). Esses resultados são atribuídos à formação da professora, que fez pesquisas acadêmicas sobre oralidade.

A professora B, que atua no Colégio de Aplicação da UFPE, esta também trabalha eficientemente com os gêneros orais. Um dos gêneros trabalhados é a entrevista, para montar perfis biográficos ou trabalhar a identidade e o protagonismo dos alunos. O critério para a escolha do gênero entrevista foi a necessidade e a escolha dos alunos, utilizando um gênero proposto por outro livro didático, que não o que estava sendo usado pela turma. Houve também a preocupação da professora com a adequação da linguagem da entrevista ao sexto ano, o que fez com que ela iniciasse o trabalho com o gênero oral *berlinda*. A formação da professora B – doutora em teoria da literatura – também foi destacada por Botler (2013).

Como podemos perceber, os dois estudos aqui descritos são interessantes à nossa pesquisa por relacionarem o ensino da oralidade ao planejamento do professor.

Observamos, contudo, que esse ensino carece de mais pesquisas, em vista disso, propomos a realização do presente estudo, que busca responder às seguintes questões:

- Quais orientações para o ensino do eixo oralidade propostas nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco (PCLP) são postas em prática, em sala de aula, de acordo com os registros presentes nos planos do professor do ano inicial do ensino médio?
- Como ocorre essa prática, de acordo com esses planos?

A presente pesquisa teve como ponto de partida discussões iniciadas nas aulas de Prática da Língua Portuguesa do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco e é parte de um projeto maior intitulado *A oralidade em questão: dos documentos oficiais aos materiais didáticos e às avaliações em larga escala*. Vislumbramos, assim, um debruçar maior sobre o ensino efetivo dos gêneros orais, visto que os estudos acadêmicos nessa área ainda são poucos, como mostram as pesquisas e os resultados trazidos no início desta seção.

Durante o curso de Licenciatura, na atuação em programas de extensão e em programas institucionais, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como também nos estágios, observamos o trabalho de professores da Educação Básica e percebemos que, embora existam orientações da Secretaria de Educação do Estado para o ensino da oralidade, esta não tem a devida representação na sala de aula e, em alguns casos, sequer é considerada no ensino de Língua Portuguesa.

Assim, nosso estudo tem como objetivo geral refletir sobre as orientações para o ensino da oralidade apresentadas nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco (PCLP) e sobre como essas orientações se revelam nos planos de aula de dois professores da rede pública estadual da Região Metropolitana do Recife. Os objetivos específicos são:

- Identificar, nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Estado de Pernambuco, as orientações para o ensino do eixo de oralidade.
- Reconhecer, também nesses Parâmetros, as expectativas de aprendizagem para o trabalho com a oralidade no 1º e 2º anos do Ensino Médio.
- Analisar, nos planos de aula de dois professores, como essas orientações são postas em prática.

No intuito de fundamentar teoricamente o nosso trabalho, tomaremos como base as ideias de Bakhtin (1992, 1997[1929]) sobre a linguagem, as discussões sobre gêneros textuais propostas por Marcuschi (2005) e a proposta de pedagogia de gêneros defendida pelo Interacionismo Sociodiscursivo de Schneuwly e Dolz (2011). Para expandir nossas discussões sobre o ensino da oralidade, traremos contribuições de pesquisadores como: Barbosa (2006), Melo (2007), Suassuna (2009), Maciel (2012), Botler (2013), Araújo (2014), Luna, (2017), Rodrigues e Luna, (2016), entre outros.

De acordo com Melo (2007), o ensino da oralidade trata de identificar, refletir e utilizar a imensa riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral. Dentro deste contexto, Schneuwly (2011), em seu artigo *Palavra e Ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral*, defende que esse ensino do oral na escola pode acontecer segundo um caminho, que não precisa ser o único, mas que

[...] implica a construção de uma relação nova com a linguagem. Nesse sentido, esta se insere num enfoque mais geral do ensino de língua materna,

que Vygotsky resumiu magistralmente ao afirmar, sobre a língua escrita, que o aluno tem acesso a um nível superior da linguagem, reorganizando, por isso mesmo, seu funcionamento psíquico superior. (SCHNEUWLY, 2011, p. 109)

Assim como Vygotsky defendeu que o acesso à língua escrita possibilita ao aluno acesso a um funcionamento psíquico superior, Schneuwly (2011) defende que o aluno, ao ter contato com gêneros orais mais próximos da escrita, também consegue acessar uma organização psíquica superior de linguagem. Portanto, pode-se compreender o seguinte: o trabalho com a oralidade, por sua vez, eleva o estudante a um grau superior de linguagem.

Pensando ainda no ensino dos gêneros orais, os documentos oficiais, como os PCLP/PE e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), orientam que a preocupação com a oralidade deve ser partilhada por todos os responsáveis pelo ensino de língua, o que inclui autores de obras didáticas, professores, secretários de educação e demais formuladores de políticas públicas da área. Este ensino não pode ser entendido como uma dicotomia de ideias ou postulações; pelo contrário: como afirma Marcuschi (1996, p. 18), “fala e escrita são duas modalidades de uso dentro de um contínuo de variações”, argumento também ratificado por Schneuwly:

Não existe “o oral”, mas “os orais” em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral ou, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros –, como também podem estar mais distanciados – como debates ou, é claro, na conversação cotidiana. (SCHNEUWLY, 2011, p. 113).

O professor ainda não realiza um trabalho adequado com a oralidade, conforme orientam os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco, devido à, talvez, à pouca abordagem sobre o ensino dos orais no processo de formação e/ou por considerarem esses gêneros como menos importantes, devido ao caráter grafocêntrico da escola. (RODRIGUES; LUNA 2016)

Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Estado de Pernambuco apresentam orientações para o trabalho com os gêneros orais, bem como expectativas de aprendizagem que se fundamentam numa concepção interacionista da linguagem. De acordo com os registros presentes nos planos de aula analisados, poucas orientações para o ensino do eixo oralidade propostas nos PCLP são postas em prática. O ensino dos gêneros orais não é abordado considerando as orientações para o ensino do eixo oralidade propostas pelos PCLP. De acordo com os registros presentes nos planos de aula analisados, que veremos mais

detalhadamente na seção das análises, poucas orientações para o ensino do eixo oralidade propostas nos PCLP são postas em prática.

Nossa pesquisa é de cunho **qualitativo** por investigar as particularidades do ensino de gêneros orais de duas professoras da rede pública de ensino do estado de Pernambuco. Os métodos utilizados foram o **descritivo**, por pretendermos trazer, neste estudo, como é feito o ensino do eixo da oralidade em duas escolas da rede estadual de ensino de Pernambuco, de acordo com os planos de aula dos professores; e o **comparativo**, por intencionarmos comparar esse ensino com as recomendações contidas nos PCLP. O *corpus* foi formado pelo PCLP, no que diz respeito às orientações para o trabalho com os gêneros orais, e pelos planos de aula dos dois professores. Sendo assim, nossa pesquisa é **documental**, por usar como fonte de dados o PCLP e dois planos de aula do 1º semestre de 2018 referentes ao componente curricular Língua Portuguesa do primeiro e segundo anos do Ensino Médio. As análises serão realizadas através da relação entre os planos de aula pesquisados e as orientações e expectativas de aprendizagem propostas nos PCLP, com foco no ensino dos gêneros orais, o que se dará a partir do caráter inferencial e interpretativo da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

Nas próximas seções, será possível acompanhar as reflexões teóricas que embasam esse trabalho quanto aos gêneros orais e seu ensino, seguidas da leitura e da discussão dos dados coletados. Ao término, apresentaremos as nossas considerações finais.

2 Reflexões teóricas

Este estudo mostra-se relevante por propor uma relação entre a prática do ensino de oralidade e os documentos oficiais do Estado de Pernambuco, já que verificamos a carência de estudos que abordam as discussões sobre oralidade em sala de aula, como visto no estado da arte aqui apresentado, e por termos observado, nas nossas experiências em sala de aula, que há ainda pouco espaço para o ensino desse eixo.

2.1 Concepções de linguagem

O ensino de língua portuguesa pode assumir diferentes configurações e metodologias. O instrumento que irá direcionar o trabalho do professor de língua portuguesa é a concepção de linguagem que adota. Para entendermos melhor:

A linguagem é concebida em três perspectivas, a estruturalista – que compreende a linguagem como expressão do pensamento; a transformacionista – que compreende a linguagem como instrumento de comunicação; e a enunciativa – que concebe a linguagem como processo de interação (COSTA MACIEL, 2006, p. 19).

Geraldi (2006) também aponta as diferentes orientações sobre a linguagem como, por exemplo, a teoria sociointeracionista de Vygotsky, as teorias do letramento, as teorias de análise do discurso e as concepções de linguagens segundo Bakhtin. A escolha de uma concepção ou de uma teoria de linguagem determina e orienta a metodologia do trabalho do professor em sala de aula.

Elegemos a concepção de Bakhtin em relação à linguagem para embasar a nossa discussão sobre o ensino de gêneros orais, por acreditarmos que o professor de língua portuguesa deve considerar, como pano de fundo para o ensino da língua materna, a ideia de língua viva e não de um sistema fechado e acabado. O professor utiliza a língua como interação; dessa maneira, passa a usá-la como discurso, ou seja, a linguagem posta em ação entre parceiros, haja vista que ela é um reflexo da relação social. Nesse contexto, os gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos, funcionam como instrumentos comunicativos que provocam no outro uma reação.

Dessa maneira, o aprendizado da linguagem se dá por meio do uso que fazemos dela na interação que estabelecemos com o outro. Para Bakhtin (1992), a linguagem é um produto vivo da interação social, das condições sociais e históricas de cada tempo.

Entendemos que o trabalho com a oralidade também se dá através de dois eixos básicos: o dialogismo e o plurilinguismo. Para a explicitação de ambos os conceitos é necessária uma compreensão maior do processo interacional em que se observam características da constituição heterogênea da linguagem como atividade responsiva.

Bakhtin considera “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística” (BAKHTIN, 1997[1929], p. 181). Com isso, em seus estudos, centra suas análises em relações dialógicas, no discurso, e não no estudo estrutural das línguas. Para essa finalidade, propõe que uma nova disciplina seja estudada – a metalinguística – como um dos aspectos da vida do discurso que vai além das fronteiras da linguística estruturalista. Para o autor, “a língua representa-se como uma corrente evolutiva interrompida.” (BAKHTIN, 1997[1929], p. 65), ou seja, ela não é estanque, modifica-se o tempo todo, muda com o tempo. Por isso, não pode estar presa ao seu caráter material e nem normativo:

A consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como um sistema de formas normativas. Tal sistema é uma mera abstração, produzida com dificuldade por procedimentos cognitivos bem determinados. O sistema linguístico é um produto de reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve de imediato aos propósitos da comunicação. [...] o locutor serve-se da língua para as suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). (BAKHTIN, 1997[1929], p. 67)

Aqui podemos entender que um determinado sujeito não faz uso da língua como um sistema de normas. Nem sempre as normas serão a primeira preocupação do locutor no uso da linguagem, mas sim suas necessidades enunciativas concretas. O locutor estará preocupado em orientar a sua linguagem para a construção de sentido da fala. Por isso, Bakhtin (1997[1929]) não para nos dados linguísticos; seu olhar ultrapassa todos os limites da língua como norma.

Para uma melhor compreensão, Faraco (2009) explica que, o diálogo é fruto recorrente das relações sociais. Essas, por sua vez, não acontecem por acaso, mas são frutos de discursos ideológicos constituídos intrinsecamente por signos que irão reproduzir ou conduzir às diferentes significações que poderão refletir ou refratar várias interpretações que, em muitos momentos, irão de encontro aos diversos discursos ideológicos, ou seja, diversas verdades.

Para Bakhtin 1997[1929], é impossível entender a realidade sem nenhum tipo de semiótica. A relação de linguagem, signo e semiótica colabora com o entendimento do mundo. Tal entendimento vem de uma série de significações das criações ideológicas, formadas por seu caráter material, histórico e social, lugar de encontro e confronto de diferentes índices de valor.

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1997[1929], p. 70)

Segundo Faraco (2009), uma palavra viva não conhece um objeto como algo totalmente dado. Para Bakhtin 1997[1929], a refração representa uma atmosfera multidiscursiva que recobre qualquer objeto da realidade, ou seja, múltiplos nomes, definições, julgamentos de valor. Como um verdadeiro emaranhado ideológico, tecido pela consciência socio-ideológica em torno de cada objeto. As vozes sociais ou línguas sociais são complexos axiológicos com os quais determinados grupos dizem o mundo, ou ditam as suas

regras. Olha para a linguagem como uma realidade axiologicamente saturada, um fenômeno sempre estratificado.

A ciência da linguagem está baseada em uma perspectiva da heterogeneidade; essa, por sua vez, subdivide-se em estratificação temporal e espacial. A primeira refere-se às mudanças que a língua passa em um dado tempo e a segunda, às mudanças recorrentes das questões geográficas. Nessa perspectiva, a preocupação é estudar as formas gramaticais, que estão relacionadas com o tempo, o espaço geográfico e as estruturas sociais, formando, dessa maneira, o complexo das diferentes estratificações.

O dialogismo reflete e refrata experiências socio-históricas dos grupos sociais. Dentro deste contexto, a língua representa um conjunto indefinido de vozes sociais. “A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida.” (BAKHTIN, 1929, p. 70). O plurilinguismo, por sua vez, é a dialogização das vozes sociais, as fronteiras em que as vozes sociais se encontram de maneira multiforme em um processo onde se vão formando outras vozes sociais.

Bakhtin não se ocupa do diálogo em si, mas do complexo de forças que nele atua e que condiciona a forma e as significações do que é dito, em que é possível observar a dinâmica do processo de interação das vozes sociais. Dessa maneira, o foco do círculo de Bakhtin se preocupa com o poder heurístico do diálogo.

O objeto do dialogismo é constituído pelas relações dialógicas no sentido lato. Interessa também como espaço de entrecruzamento das múltiplas verdades sociais, ou seja, confrontação das mais diferentes refrações sociais expressas em enunciados de qualquer tipo e tamanho postos em relação.

A valorização do cotidiano tem origem no envolvimento filosófico de Bakhtin com o mundo, principalmente na distinção entre linguagem poética e linguagem do cotidiano. Para o filósofo, essas duas linguagens não têm distinção, elas são próximas, pois, quando estão em funcionamento, ambas estão situadas na grande corrente de comunicação sociocultural e se materializam tomadas de posição axiológicas e relações dialógicas.

Estudar e entender as teorias de Bakhtin sobre a linguagem torna-se necessário para o ensino da língua portuguesa porque permite refletir a língua para além dos sistemas estruturais já instaurados; pensar a língua a partir das relações e das interações sociais, aprender com o outro no momento do uso prático dessa língua nos mais diversos gêneros, sejam eles informais, como em uma simples conversa com amigos, ou formais, como no caso de um seminário ou de uma comunicação oral. Entender as vozes que permeiam e atuam em cada

ambiente possibilita empreender adequadamente a língua a fim de que cada sujeito consiga de comunicar com maestria.

2.2 Os gêneros textuais

De acordo com Schneuwly (2011), definir os gêneros textuais consiste em encará-los como instrumentos culturalmente forjados. Psicologicamente, um instrumento tem duas dimensões: por um lado, ele é um artefato material ou simbólico que materializa a finalidade a que serve, e, por outro, constitui um esquema de uso que contém a possibilidade de agir numa situação.

Schneuwly (2011), baseado em Bakhtin, retoma as três dimensões da identidade dos gêneros: “o que é dizível por meio dele (o conteúdo temático), a forma de organização do dito (a estrutura composicional) e os meios linguísticos que operam para dizê-lo (o estilo)” (*ibidem*, p. 116). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa (1998), o aluno proficiente em língua materna é aquele que tem a habilidade de ler, escutar e produzir textos, dos mais formais aos mais coloquiais.

(...) um gênero seria uma noção cotidiana usada pelos falantes que se apoiam em características gerais e situações rotineiras para identificá-los. Tudo indica que existe um saber social comum pelo qual os falantes se orientam em suas decisões acerca do gênero de texto que estão produzindo ou que devem produzir em cada contexto comunicativo. Esses gêneros não surgem naturalmente, mas se constroem na interação comunicativa e são fenômenos sociointerativos. (MARCUSCHI, 2012, p. 187)

Os gêneros sevem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia, são práticas sociais e comunicativas que compõem qualquer situação social. De acordo com Marcuschi (2012), os gêneros são flexíveis e dinâmicos, nascem das situações de interação comunicacional e não surgem naturalmente em nossa fala. Em se tratando dos gêneros orais, assim como Schneuwly (2011), Marcuschi (2007) acredita que não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita. Segundo o mesmo autor, todos falam e apenas alguns escrevem. No Brasil, até os mais letrados falam mais que escrevem. No nosso país, temos uma larga tradição da escrita tanto nos estudos gramaticais como nas tradições literárias, conseqüentemente, damos mais importância à escrita do que à fala. A sociedade em geral tem como práxis definir uma pessoa educada como uma pessoa escolarizada, aquela que sabe escrever e falar segundo as normas gramaticais. Aquele que não possui uma educação formal é considerado um sujeito de segunda categoria (MARCUSCHI, 2011), ou seja, a

escrita possui uma grande supremacia. Precisamos defender que isso é um grande equívoco. Tanto os gêneros orais como os gêneros escritos possuem o seu valor, são formas como um indivíduo organiza e expressa o seu discurso. Significa dizer que “os gêneros são modelos comunicativos. Servem muitas vezes, para criar uma expectativa no interlocutor e prepará-lo para determinada reação. Operam prospectivamente preparando o caminho da compreensão, como muito bem frisou Bakhtin (1979)” (MARCUSCHI, 2012, p. 188).

Desse mesmo modo, não existe razão para que se defenda uma divisão dicotômica entre fala e escrita. Cada uma dentro de sua especificidade desempenha função importante para o desenvolvimento da linguagem, pois são atividades discursivas complementares.

Fala e escrita são realizações de um mesmo sistema linguístico de base, mas com realização, história e representação próprias. Fala e escrita apresentam muitas semelhanças e algumas diferenças; o domínio da língua e seu conhecimento primeiro é de natureza oral. (MARCUSCHI, 2007, p. 17)

É de suma importância entender que as relações entre oralidade e escrita, segundo o mesmo autor, se dão num “contínuo ou gradação perpassada pelos gêneros textuais, e não na observação dicotômica de características polares.” (MARCUSCHI, 2007, p. 17). Isso quer dizer que todos os textos orais ou escritos devem ser considerados dentro de um contínuo a tal ponto que, em alguns casos, não dê para perceber ou distinguir se ele deve ser falado ou escrito, como um texto de um jornal, ou uma peça de teatro. O que acontece, nesses casos, é um processo de oralização da escrita. Por outro lado, temos também entrevistas que são, em sua origem, produzidas oralmente, mas que só chegam até nós por meio de textos escritos em revistas e em jornais, por exemplo.

No que diz respeito à adequação tipológica dos gêneros textuais, ela apresentaria uma relação estreita entre: “natureza da informação, nível de linguagem, tipos de situação, relação entre os participantes e a natureza dos objetivos.” (MARCUSCHI, 2012, p. 187). Tal relação obedece aos parâmetros da rotina social, por isso, os indicadores funcionam como identificadores das condições tipológicas. “Os gêneros operam como geradores de expectativas de compreensão mútua. Em suma: os gêneros textuais não são frutos de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas na ação linguageira.” (MARCUSCHI, 2012, p. 189).

Bakhtin (1979) afirma que fazemos uso dos gêneros apreendidos de acordo com a comunidade às quais pertencemos, ou seja, os gêneros “funcionam como uma espécie de modelo comunicativo global que representa um conhecimento social localizado em situações concretas.” (MARCUSCHI, 2012, p. 190). Para o linguista, sociedades tipicamente orais

desenvolvem gêneros que se perdem em comunidades tipicamente escritas. Então, uma comunidade como as indígenas irão fazer usos dos contos medicinais, das benções das rezadeiras, dos lamentos das carpideiras, enquanto outras sociedades, como as nossas, fazem usos de elementos tipicamente escritos para comunicação; uma carta pessoal, um e-mail, um telefonema, uma conversa pelo WhatsApp, possuem uma série de elementos comuns em sua constituição, como a natureza do léxico e o grau de monitoramento da enunciação.

Nessa mesma perspectiva, os textos situam-se em domínios discursivos que produzem contextos e situações para as práticas sociodiscursivas. O que podemos entender é que os gêneros variam de acordo com os domínios discursivos de uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, pedagógica etc.), organizando a sua estratégia de comunicação.

Sendo assim, as distinções das práticas sociais determinam os diversos domínios discursivos, por isso, nem sempre a forma como nos comportamos em um ambiente informal será a mesma no meio formal, assim como um texto que se produz para uma revista nunca será igual ao mesmo texto dentro do universo acadêmico. Para cada esfera social, existe um tipo de comunicação adequada, que irá requerer o uso e apropriação de determinados gêneros.

2.3 Reflexões sobre oralidade e ensino de gêneros

Depois de abordar a concepção de linguagem segundo Bakhtin e as reflexões sobre gêneros textuais, faz-se necessário abordar o ensino de oralidade dentro dos pressupostos do interacionismo sociodiscursivo. Nos basearemos principalmente nas ideias de Marcuschi e Schneuwly.

Não há nenhuma dimensão de linguagem que permitiria definir de maneira uniforme o oral em relação à escrita. O oral não existe; existem os orais, atividades de linguagem realizadas oralmente, gêneros que se praticam essencialmente na oralidade (SCHNEUWLY, 2011). Conforme Marcuschi (2007), refletir sobre oralidade é entender que as práticas de linguagem e todas as atividades discursivas em textos orais e escritos acontecem através de processos semiológicos de outras áreas. Dessa maneira, as produções discursivas são eventos complexos constituídos de várias ordens simbólicas que estão além de recursos estreitamente linguísticos.

Dolz & Schneuwly (2004, p. 160) acrescentam que, no trabalho com os gêneros orais, será necessário também considerar alguns meios não linguísticos que, durante “a interação

comunicativa, vêm confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la”. São eles:

- meios paralinguísticos: qualidade da voz, melodia, ritmo, risos, sussurros, respiração etc;
- meios cinésicos: postura física, movimentos de braços ou pernas, gestos, olhares, mímicas faciais etc;
- posição dos locutores: ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico etc.;
- aspecto exterior: roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza etc;
- disposição dos lugares: iluminação, disposição das cadeiras, ordem, ventilação, decoração etc.” (BUENO; 2009, p. 12)

Ou seja, para que o aluno possa desenvolver plenamente sua capacidade de linguagem em situações comunicativas, é importante que o ensino do oral leve em consideração o contexto de produção, a sua organização textual, as marcas linguísticas e os aspectos não linguísticos que o caracterizam, bem como deve-se prezar pela forma como se estrutura a postura e a linguagem adequada. Segundo Dolz & Schneuwly (1998), essas capacidades de linguagem classificam-se em três tipos: capacidade de ação que será desenvolvida com o trabalho com a situação de produção; capacidade discursiva, com a organização textual; e capacidade linguístico-discursiva, com os aspectos linguístico-discursivos.

Dessa maneira, entende-se que o ensino da oralidade funciona como mais um instrumento que auxilia o desenvolvimento de outras capacidades linguísticas tão valorizadas no ambiente escolar, como a leitura e a escrita. O oral é o falar do corpo que se incorpora na fala; os gêneros orais se comunicam com outros sistemas de comunicação.

O oral como objeto de ensino pode e deve ser planejado e estruturado, para que possa fornecer ao estudante o domínio da língua, sem correr o risco de se perder informação ou oportunidades de aprendizagem, o que poderia ocorrer com a utilização de um método espontâneo. O ensino do oral é provocador, deve partir dos gêneros textuais para uma proficiência profícua:

Toda atividade de linguagem complexa supõe uma ficcionalização, uma representação, puramente interna, cognitiva, da situação de interação social. É necessário que se faça uma representação abstrata, que se ficcionalize a situação. A modelização dessa situação isola quatro parâmetros da produção: enunciador, destinatário, finalidade ou objetivo, lugar social. (SCHNEUWLY, 2011, p. 122)

A proposta de ensino do oral defendida por Schneuwly (2011) é a da ficcionalização, do uso dos cotidianos, tais como entrevistas radiofônicas, debate público regulado, conto oral,

leitura de um texto, seminário etc. Através destes exemplos, os gêneros formais públicos ajudam a constituir o domínio pleno da fala. Vale lembrar que, ao nosso ver, o aluno proficiente é aquele que sabe articular bem cada gênero, do mais simples, como uma conversa informal entre amigos, ao mais complexo, como um debate ou uma comunicação oral, tendo consciência do que está fazendo quando está falando e qual o seu local social, fazendo uso do tipo de linguagem adequada para cada situação.

Quando, por exemplo, o aprendiz, através da competência do falar em público, participa de um debate regrado, esse aprendiz tem acesso à democratização da fala, por aprender como cidadão a argumentar, a defender suas ideias, fazendo a exposição de um tema perante outras pessoas, com a finalidade de comunicar o saber e continuar seus estudos.

Portanto, a representação, a ficção assume um papel essencial para o trabalho com o oral quando os gêneros complexos são trabalhados em sala de aula. Em relação à escrita, o gênero oral assume a particularidade de se trabalhar o instante atual, o “aqui e o agora”, levando em conta, além do gênero textual proposto, o entendimento simultâneo de outros aspectos linguísticos que o compõem, como os gestos, a mímica, a corporalidade, a prosódia. Devemos ainda considerar que, diante desta construção abstrata e a depender do gênero, uma hora ou outra será necessário o apoio na escrita, seja ele em maior ou menor grau, “prova que é necessário que se forje uma concepção dialética dos diferentes aspectos da língua materna”. (SCHNEUWLY, 2011, p. 13)

Diariamente falamos e escutamos muito mais do que escrevemos ou lemos; no entanto, no ambiente escolar, observa-se uma prática inversa. Como já exposto na subseção anterior, a escrita assume lugar privilegiado em relação à fala. Tal prática é facilmente identificada quando observamos práticas de professores e livros didáticos e constatamos a pouca atenção que dedicam ao ensino de gêneros orais, como vimos no estado da arte apontado no início deste trabalho.

Nos últimos anos, teóricos vêm se debruçando sobre o assunto, fornecendo abordagens e reflexões sobre como entender e ensinar os gêneros orais, visto que é também através deles que interagimos com as pessoas nas diversas situações sociais de uso da língua. Sendo assim, queremos ensinar nossos alunos a atuar como cidadãos por meio da linguagem.

Schneuwly (2011) defende a teoria de que o ensino do oral na escola pode acontecer segundo um caminho, que não precisa ser o único, mas que implica na construção de uma relação nova com a linguagem:

Nesse sentido, esta se insere num enfoque mais geral do ensino da língua materna, que Vygotsky resumiu magistralmente ao afirmar, sobre a língua escrita, que o aluno tem acesso a um nível superior da linguagem, reorganizando, por isso mesmo, seu funcionamento psíquico superior. (SCHNEUWLY, 2011, p. 109)

Assim como Vygotsky defendeu que o acesso à língua escrita possibilita ao aluno o acesso a um funcionamento psíquico superior, assim também Schneuwly defende que o aluno, ao ter contato com o gênero oral próximo à escrita, também consegue acessar essa organização psíquica superior de linguagem.

Assim, procurando entender qual o nível de importância que os professores davam à oralidade, dentre outros enfoques do artigo “Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral”, Schneuwly (2011) categorizou as compreensões sobre o oral, de acordo com as respostas dos professores-estudantes de educação, da seguinte maneira: oral como materialidade, oral como espontaneidade, oral como norma.

Sobre a concepção de ensino do oral, o teórico afirma: “Temos poucas análises sobre o que é o oral para um dos principais atores do sistema escolar: o professor” (*ibidem*, p. 111). Tanto no Brasil como na França, local de origem da referida pesquisa, o pouco conhecimento e a escassez de pesquisas sobre o trabalho com a oralidade na escola restringe a base de informações e até um entendimento uniforme e claro do que é o oral e de como ele deve ser ensinado, ao contrário do que acontece com os gêneros textuais e a produção da escrita, por exemplo. “O oral é visto como como um lugar privilegiado da espontaneidade e da liberação” (*ibidem*, p. 111) e, sendo assim, não se deve ser ensinado. Por isso, o ensino da oralidade é pouco visto na escola ou nada é ensinado, conforme destaca o autor: “o que os professores apontam como especificidade do oral é não ser ensinável e, inversamente, o que aparece como ensinável não é específico do oral ou depende fortemente do que é escrito.” (*ibidem*, p. 112)

Ainda de acordo com a visão do autor, existem dois tipos de orais: o oral em que o aluno se expressa espontaneamente e em que não existe escrita, no qual ele exprime seus sentimentos em relação ao mundo; e o oral cotidiano, aquele usado para uma conversa informal. Nenhum dos dois são dignos de se tornarem objeto de ensino. Segundo Schneuwly,

O oral que se aprende é o oral da escrita; aquele que prepara a escrita, pois permite encontrar ideias, elaborar uma primeira formulação; aquele que, por meio das correspondências grafofonêmicas, permite acessar ao código escrito; finalmente e principalmente, aquele que não é senão a oralização de um escrito. (SCHNEUWLY, 2011, p. 112)

Dessa maneira, o oral que se aprende é o oral que necessita da escrita em maior ou menor quantidade, formando um contínuo de acordo com a proximidade entre as duas modalidades. O oral da escrita compreende, a princípio, os gêneros orais que os alunos ainda não dominam, e é esse tipo de gênero oral que vai permitir ao aluno, segundo o autor, um acesso a um nível superior de linguagem. Portanto, a relação entre fala e escrita não é uma relação dicotômica. Essas duas modalidades se alimentam e se retroalimentam. O oral auxilia a escrita e a escrita, por sua vez, auxilia o oral; elas não se opõem, andam juntas em conformidade.

As abordagens de ensino da concepção usual do oral estão, em primeira instância, baseadas em um “falar elevado”. É o falar baseado na norma padrão, ou seja, a expressão oral é regida pelas dimensões fonológicas, sintáticas e lexicais da expressão escrita, desvalorizando as dimensões discursivas, tais como estratégias argumentativas, a estruturação dos textos e encadeamentos de frases. Em segunda instância, as abordagens estão centradas na expressão de si. É quando o aluno tem a oportunidade de “se dizer”, de falar de suas experiências, angústias e fantasmas, o que o autor define como uma abordagem problemática, por não definir objetivos pedagógicos e didáticos precisos. Nessa perspectiva, a atividade apresenta apenas os aspectos de formação que levantam outros pontos problemáticos, tais como a dimensão comunicativa da expressão oral e consciência da finalidade do destinatário. Outro ponto de questionamento é não incluir conteúdos que são de domínio da esfera privada, o que proporciona assim uma confusão quanto ao papel da escola.

Schneuwly (2011), que defende a concepção do oral enquanto finalidade do ensino de língua materna, afirma que:

Não existe “o oral”, mas “os orais” em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral ou, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros –, como também podem estar mais distanciados – como debates ou, é claro, na conversação cotidiana. (SCHNEUWLY, 2011, p. 114)

A entrada que o autor preferiu foi a dos gêneros textuais, pois são, a um só tempo, complexos e heterogêneos produtos sociohistóricos, definidos empiricamente, além de serem instrumentos semióticos para a ação de linguagem.

Dolz e Schneuwly (2014) explicam que o oral deve ser compreendido a partir de um eixo autônomo e ao mesmo tempo interdependente dos outros eixos didáticos de ensino. “Reforçam a necessidade de planejar um trabalho sistemático com o oral, de modo a favorecer

no indivíduo o domínio dos jogos interativos e de estratégias de negociação em situação de interlocução pública.” (COSTA-MACIEL; SANTOS, 2016, p. 78).

As pesquisas já realizadas sobre ensino de oralidade demonstram que:

[...] os professores, de modo geral, têm pouco conhecimento sobre as particularidades dessa modalidade de língua e ensinam com algum preconceito em relação à escrita. Quando ensinam o oral, o fazem do ponto de vista da escrita, consideram apenas a pronúncia de palavras de textos prévios, ou, no outro extremo, o oral espontâneo, que ocorre nas interações habituais em sala de aula, sem monitoramento.” (MANZONI, 2016, p. 17)

Corroborando com essa visão, Rodrigues e Luna (2016) destacam que:

[...] o efetivo trabalho com os supracitados gêneros, quando vem acontecendo é de forma equivocada, porquanto os professores que acreditam estar o trabalho com essa modalidade de uso da língua permanecem, na verdade, desenvolvendo atividades essencialmente voltadas para a escrita.” (p. 40)

Dentro deste cenário, poderíamos indicar inúmeras percepções de que, embora o eixo oralidade seja uma exigência de ensino expressa em documentos oficiais para serem trabalhados nas escolas de todo o país, trata-se de um eixo de ensino incipiente tanto no fazer pedagógico dos professores em sala de aula quanto nas pesquisas acadêmicas (MARCUSCHI, 2008; COSTA-MACIEL, 2014; RODRIGUES; LUNA, 2016).

Infelizmente o trabalho com o oral ficou restrito a procedimentos pedagógicos que são importantes, mas não suficientes: pontuação, postura da voz, entonação, leitura. Por isso, faz-se necessário “constituir uma nova visão do oral e divulgar os procedimentos didáticos disponíveis” (MANZONI, 2016, p. 20) para que se possa fundar na escola o ensino formal do oral numa ótica a um só tempo pedagógica e didática (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2014, p. 151).

Os estudos realizados apontam que, em geral, no trabalho realizado com os gêneros orais na escola, a concepção de linguagem adotada pelos professores não se baseia na língua como interação. Alguns adotam a língua como meio de transmissão do pensamento, vinculada à orientação filosófica do subjetivismo idealista segundo Bakhtin (1992). Outros enxergam

a linguagem como um código para se comunicar a partir de um sistema organizado de signos que se combinam segundo regras, vinculando-se, então, à orientação filosófica do objetivismo abstrato (*ibidem*). Essas duas orientações têm uma visão monológica de linguagem, sem considerar o interlocutor nem o contexto, mas apenas o enunciador, no primeiro caso

(subjetivismo idealista); e a mensagem (texto), no segundo (objetivismo abstrato) (MANZONI, 2016, p. 21).

Ainda segundo Manzoni (2016), a linguística Moderna, através do estruturalismo saussuriano e do transformacionalismo de Chomsky, apontava para o processo de comunicação verbal dois parceiros: o locutor e o ouvinte. Dessa maneira, a comunicação acontecia por esquemas de fala do locutor e recepção e percepção passiva por parte do ouvinte, valorizando-se apenas o funcionamento interno do sistema de língua. Não quer dizer que estes esquemas estejam errados, mas, segundo Bakhtin (2003), quando estes esquemas pretendem representar o todo real da comunicação verbal, se transformam em ficção científica, pois o ouvinte, que é considerado passivo, participa ativamente do processo, por adotar, diante do que ouviu do locutor, uma atitude responsiva ativa, ou seja, o ouvinte concorda ou discorda, completa, adapta. Essa participação ocorre desde o começo do discurso.

Como a concepção de língua direciona o trabalho do professor em sala de aula, o profissional de letras que embasa os seus trabalhos nessas concepções tem como unidade de análise a palavra e frases descontextualizadas, mantém o foco em aspectos estruturais da língua e nega a natureza dialógica da linguagem, deixando de privilegiar a interação.

Do ponto de vista do ensino do oral, essas duas concepções de linguagem não dão à oralidade um lugar no ensino, visto que prescindem do outro, das circunstâncias e da situação social em que a enunciação ocorre. Somada a isso, a prática dos professores de focar sempre a questão da conversa informal, o diálogo habitual em sala de aula, sem monitoramento, cai em um oral sem ensino. Daí o exíguo uso de gêneros orais em sala de aula [...] (MANZONI, 2016, p. 22).

Um exemplo disso é a pesquisa sobre o ensino de oralidade no contexto do ensino fundamental realizada por Rodrigues e Luna (2014), com professores da rede pública do estado de Pernambuco. Os pesquisadores buscaram, através de um questionário, investigar porque trabalhar com gêneros orais nas aulas de língua portuguesa, quais gêneros textuais orais estão presentes na escola e como tratá-los como objeto de ensino. Os professores participantes relataram um trabalho com leitura em voz alta, recitação de poemas, dramatização, entre outros, indicando um trabalho baseado na leitura oralizada como trabalho com gêneros orais e outros trabalhos orais que tinham como base a escrita e não os gêneros orais em si.

Porém, é importante destacar que, desde o ano de 1998, existem diretrizes e documentos oficiais, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Parâmetros

Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica de Pernambuco (PCLP/PE), que orientam o trabalho com os gêneros orais na escola, Embora essas orientações estejam presentes nesses documentos oficiais, pouquíssimos professores citam os fatores previstos para o ensino de língua quanto ao ensino dos gêneros orais, mesmo já tendo sido recomendados conteúdos como o planejamento prévio da fala em situações de comunicação, seleção adequada aos gêneros de recursos discursivos, empregos de recursos escritos e ajuste da fala em relação às reações dos interlocutores. Foi constatada, então, pouca exploração do oral no que diz respeito ao percurso de conhecimentos abordados pelos documentos oficiais e conhecimentos teóricos construídos na academia.

Diante da relevância do trabalho com os gêneros orais e dos estudos aqui apresentados, entendemos que se torna necessário que, na prática diária, o professor não se afaste dos pressupostos basilares que estão disponíveis em documentos e pesquisas que estão sendo desenvolvidas na academia para o ensino de língua, os quais se voltam para a melhora do trabalho com os gêneros.

3 Metodologia

Para o desenvolvimento deste estudo, escolhemos a pesquisa qualitativa, por entendermos que nosso trabalho se ocupa de fenômenos sociais presentes no ambiente escolar. Nos últimos anos, esse método se tornou uma ferramenta importante para estas ocorrências. Inicialmente, a pesquisa qualitativa era aplicada na sociologia e na antropologia, depois passou a ser usada também na sociologia, administração de empresas e educação.

A expressão “pesquisa qualitativa” assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação. (NEVES, 1996, p. 3)

Diferente da pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa pode ser orientada, conduzida ao longo do seu processo e não busca quantificar ou aferir os acontecimentos, não faz uso de estatísticas para a análise dos dados. Seu objetivo é de interesse global, podendo partir de concepções ou entendimentos diversos.

A presente pesquisa é de cunho **qualitativo** por investigar as particularidades do ensino de gêneros orais de dois professores da rede pública de ensino do estado de Pernambuco, com atuação na Região Metropolitana do Recife. O *corpus* foi formado pelo PCLP, no que diz respeito às orientações para o trabalho com os gêneros orais, e pelos planejamentos de aula dos docentes.

Dentre múltiplos métodos que constituem esse tipo de perspectiva, escolhemos o método **descritivo**, por pretendermos descrever os fatos e fenômenos presentes em documentos como planejamentos de aulas. Além disso, explicitaremos como são propostas as orientações para o ensino do eixo da oralidade nos PCLP.

Outro método utilizado neste trabalho foi o **comparativo**, por intencionarmos comparar os conteúdos e métodos contidos nos planos dos professores com as recomendações nos PCLP. O método comparativo é aquele que busca “estudar diferenças entre aplicação de regras burocráticas” (NEVES, 1996, p. 3).

Como o *corpus* da nossa pesquisa são documentos oficiais e documentos pedagógicos, coube como técnica de análise de dados a Análise de Conteúdo.

Do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo inicia pela leitura das falas, realizada por meio das transcrições de entrevistas, depoimentos e documentos. Geralmente, todos os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processos de produção de mensagem. Esse conjunto analítico visa a dar consistência interna às operações (MINAYO, 2007 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.84).

A análise de conteúdo se subdivide em várias modalidades. São elas: análise lexical, análise de expressão, análise de relações, análise temática e análise de enunciação. Faremos, neste estudo, uso da análise temática, que trabalha a afirmação determinada a respectivo assunto, por ser convencionalmente adequada às pesquisas qualitativas. Essa análise representa um complexo de relações que podem ser representados graficamente através de palavras, frases ou de um resumo.

Como já foi afirmado, os planos de aula coletados para esta pesquisa foram de professores de duas escolas da rede pública. A primeira escola, que chamaremos de (A), é uma escola antiga e de referência para o estado de Pernambuco (uma EREM); fica situada na Zona Sul, no bairro de Boa Viagem e obteve nota 4.0 em sua última avaliação do IDEB. Possui duas professoras lecionam no 1º ano do Ensino Médio. No entanto, as duas fazem uso

do mesmo plano de aula e, conseqüentemente, de uma única metodologia. A segunda escola, por sua vez, a qual chamaremos de (B), fica localizada em uma área mais central da região metropolitana, no bairro das Graças, também é uma escola antiga, uma EREM e o seu ensino é elogiado em todo o estado. Também possui média 4,0 de avaliação no IDEB.

Em ambas as instituições de ensino, buscamos coletar elementos que nos auxiliassem na composição de uma relação entre os planos de aula pesquisados e as orientações e expectativas de aprendizagem propostas nos documentos oficiais, com foco no ensino dos gêneros orais. A seguir, apresentaremos os dados e os resultados.

4. Análise dos dados

Nesse tópico, nos empenharemos no desenvolvimento das informações coletadas por meio da análise do documento oficial Parâmetros Curriculares da Educação Básica de Pernambuco e de planos de aula do 1º semestre de 2018 do componente curricular Língua Portuguesa, correspondentes ao primeiro e ao segundo anos do Ensino Médio.

4.1 O eixo oralidade nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para Educação Básica de Pernambuco

Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para Educação Básica de Pernambuco foi publicado no ano de 2012 e, no início, foi distribuído para as escolas pela Secretaria de Educação. Na época, o documento não era disponibilizado na internet, no site da SEDUC, dificultando assim o percurso até o conhecimento do professor (Rodrigues; Luna, 2016). Hoje, em 2018, os professores da rede pública que têm acesso à internet podem acessar os PCLP, assim como outros documentos, tais como o Currículo de Português, as Orientações Metodológicas e a Base Comum Curricular. Além disso, todo o sistema educacional é automatizado. Os professores devem fazer os registros das aulas por meio dos planos diários, registrar a presença dos alunos, as notas, os planos bimestrais, consultar os conteúdos ministrados etc através de um sistema que funciona pela Internet. A ferramenta é uma via que facilita o trabalho do professor e, ao mesmo tempo, favorece o monitoramento da Secretaria de Educação no que diz respeito à atuação do docente no ambiente escolar.

O PCLP está estruturado nos seguintes eixos: Apropriação do sistema alfabético, análise linguística, leitura, letramento literário e escrita. Quanto à oralidade, o texto apresenta

uma discussão sobre o assunto, num recorte de 11 páginas (p. 52 a 62). O tema é tratado com uma linguagem simples, clara e objetiva. O eixo é ainda dividido em 5 tópicos:

- 1 O que é e porque ensinar oralidade na escola?
- 2 A relação fala e escrita na perspectiva do contínuo;
- 3 Oralidade e oralização da escrita;
- 4 Produção e compreensão dos gêneros orais;
- 5 O desenvolvimento de habilidades orais no decorrer da escolarização.

No primeiro tópico, o documento apresenta os conceitos de oralidade e a concepção de linguagem. O próprio documento ratifica que o assunto é tratado de maneira secundária e de forma inadequada. Afirma que “o objetivo das aulas de Língua Portuguesa sempre foi aprender e aperfeiçoar a escrita pelo caminho da norma gramatical”, sugerindo assim a quebra de paradigma e a necessidade dar à oralidade a mesma importância que a escrita ocupa nas escolas.

Como citado neste documento, concebemos a língua como prática social, uma construção histórica e um meio através do qual a interação social entre sujeitos acontece. Além disso, também a concebemos como identidade, por meio da qual os sujeitos interagem e se tornam sujeitos. Como consequência, entendemos que ela é um feixe de variedades e, sendo assim, devemos atentar para um aspecto central (PERNAMBUCO, 2012, p. 52).

O documento expressa as ideias de Bakhtin, ainda que não deixe isso claro. A produção textual se apoia muito nas discussões do professor Marcuschi (1996), que defende fala e escrita dentro da perspectiva de um contínuo. Nesse tópico, o texto também alerta para a necessidade de trabalhar os conteúdos de oralidade intrinsecamente correlacionados aos conteúdos de análise linguística, este último tomado como eixo vertical.

No segundo tópico, há um aprofundamento da reflexão, ainda segundo Marcuschi (1996), que afirma que fala e escrita não são modalidades concorrentes, mas complementares, e que não se deve atribuir mais prestígio a uma ou outra modalidade. Sustenta ainda que o trabalho proposto pelo documento é embasado em uma concepção interacionista da linguagem. Recomenda:

É importante que os estudantes sejam levados a refletir sobre as características e as relações entre fala e escrita, apreendendo, assim, saberes sobre variedades linguísticas, considerando-as “naturais” na língua, bem como aprendendo a valorizar textos da tradição oral (PERNAMBUCO, 2012, p. 55).

No terceiro tópico, o documento apresenta o seguinte trecho:

O senso comum considera que praticar a oralidade na escola significa conversar livremente, fazer perguntas aos professores, trocar ideias em atividades em grupo, resolver exercícios oralmente ou ler um texto em voz alta para os colegas ouvirem. Nessas atividades, fica claro que o foco não é a fala, nem o aprendizado dos gêneros orais e das habilidades relacionadas a essa modalidade. O termo “oralização da escrita” (MARCUSCHI, 1997, p. 47) faz referência às atividades em que os estudantes, em geral, usam a modalidade falada para diversos fins que não o estudo da própria fala (*ibidem*, p. 55).

O documento é preciso ao alertar o professor para um trabalho que se estenda para além dos limites da oralização da escrita. A oralização da escrita é, sim, um trabalho importante, deve ser feito em sala de aula, mas não é o único instrumento para se trabalhar a oralidade em sua totalidade, a fim de que formemos estudantes letrados e proficientes. No entanto, entendemos que o texto não trabalha esse conceito de uma maneira clara, principalmente para professores que nunca tiveram contato com essa perspectiva de ensino, favorecendo o fato de as atividades continuarem sendo trabalhadas sob uma ótica tradicionalista e engessada.

Sobre a oralização da escrita, Rodrigues e Luna (2016, p. 57) dizem o seguinte:

[...] entendemos, conforme mencionado anteriormente, que a oralização da escrita é a reprodução na fala de texto escrito. Além disso, a oralização, distanciando-se das práticas tradicionais, pode ser contemplada, a fim de estudar aspectos referentes à oralidade- como entonação, ritmo, expressões corporais e faciais. Na verdade, trata-se da proposição de objetivos no momento de planejamento didático.

Dessa maneira, também entendemos que os PCLP apresentam um certo tipo de contradição entre a proposta de ensino que deve ser trabalhada quanto à oralização da escrita e a explicação fornecida no documento.

Para finalizar, o quarto e o quinto tópicos, que falam sobre produção e compreensão dos gêneros orais e o desenvolvimento das habilidades orais no decorrer da escolarização, deveriam apresentar uma proposta de ensino mais aprofundada, que auxiliasse a condução do trabalho com a oralidade, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, e o cuidado com os gêneros orais no ensino médio. O texto ficou muito centrado nas propostas de ensino da oralidade em anos iniciais, porém, desde a aquisição da linguagem até a vida adulta, o sujeito é desafiado nas mais diversas situações de uso da língua em sociedade. Assim como é necessário saber produzir um bom texto escrito, é preciso produzir bons textos orais nas variadas situações de comunicação, desde uma conversa entre amigos até uma entrevista de

emprego ou a defesa de uma ideia em uma reunião de trabalho, como explicitado na fundamentação teórica.

4.2 Os dados coletados

A reflexão sobre o eixo oralidade do PCLP se fez relevante para entendermos como as orientações do documento estão sendo aplicadas ou interpretadas nas instituições de ensino, a partir da análise de um instrumento básico da profissão do professor: o plano de aula. Muitas vezes, no entanto, o que estudamos durante a graduação não se aplica na prática de sala de aula, como é o caso desse plano. Essas questões muitas vezes são discutidas nas disciplinas como Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) e Práticas de língua portuguesa, mas tornam-se evidentes quando nos deparamos com a pesquisa acadêmica ou com o estágio e os programas oferecidos pela universidade (extensão, PIBIC e PIBID). Embora saber ou não se os professores trabalham com planejamento não seja o foco principal da nossa pesquisa, foi possível constatar que os professores não fazem planos escritos diários. Como veremos a seguir, os professores das escolas pesquisadas não os utilizam por afirmarem que, após anos trabalhando com os mesmos conteúdos (em geral mais de 15 anos), acabam se apropriando dos assuntos. A experiência já aponta a melhor metodologia de trabalho, então a prática didática se dá de maneira automática.

Na escola (A), as professoras não tinham por hábito trabalhar com os planos de aula escritos, o que dificultou um pouco o entendimento de como essas profissionais planejavam os conteúdos, os objetivos e as avaliações de cada aula, pois, como é possível perceber, os documentos oficiais favorecem as orientações, mas a condução do ensino e da discussão dos conteúdos deve ser de autoria de cada professor; o PCLP, e até mesmo o currículo, em nenhum momento sugere plano de aula ou proposta didática. Em um primeiro questionamento sobre como se dava o planejamento, as docentes explicaram que as aulas já vinham planejadas para cada turno por meio do Currículo de Português para o ensino médio adotado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. A partir das orientações desse documento é que elas pensavam as atividades e as metodologias de trabalho, levando em conta o ritmo de cada turma e as expectativas de aprendizagem apontadas para a unidade.

Diariamente, ao término de cada aula, o procedimento é elas fazerem uma reunião a fim de combinar como será trabalhado cada encontro, baseando-se também no plano de ensino que ambas elaboraram para o semestre com base nos documentos fornecidos pela Secretaria de Educação. Neste mesmo momento, preenchem um formulário equivalente a um plano de aula online, o qual já está parcialmente preenchido, ou seja, o professor só precisa

escolher a opção que já existe no site do Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE).

As professoras disponibilizaram uma tabela dos conteúdos ministrados fornecida pela SEDUC. A análise do documento acabou ficando um pouco limitada, indicando a necessidade de um debruçar mais aprofundado para as questões técnicas, os recursos didáticos e metodologias adotadas, para investigar como hoje os conteúdos de oralidade estão sendo ministrados na prática.

A princípio, o que se pode notar é que, no fazer pedagógico, o plano de aula tornou-se uma categoria de segundo plano, um “adjunto adnominal”, o qual, pensa-se, retirado das práticas diárias do ensino não causa nenhum prejuízo ao trabalho docente. Não estamos aqui para exercer nenhum juízo de valor, pois os professores lidam constantemente com jornadas exaustivas de trabalho, materiais didáticos insuficientes que não acompanham a evolução tecnológica, pouquíssimo tempo para pesquisas e recursos escassos para cursos de aperfeiçoamentos e de formação continuada. Contudo, este cenário desfavorável em que, muitas vezes, um único professor assume várias turmas, em muitos casos, com até 60 alunos, com muitas atividades e provas para corrigir, aliado à confiança exacerbada de anos de experiência, acarreta um improviso sem precedentes. Afinal de contas, ninguém sabe tudo. O professor, quando se afasta de documentos e conhecimentos basilares, acaba se distanciando de novas práticas pedagógicas e pesquisas acadêmicas que podem oferecer respostas às necessidades da sociedade atual.

O professor da escola B ensina as turmas de segundo ano do ensino médio, no turno da noite. Ele assume uma postura um pouco mais ativa no que se refere ao plano de aula. Elabora previamente o plano em sua agenda ou caderno, sempre tendo como base o currículo de Português para o ensino médio, e realiza o registro de suas aulas no sistema SIEPE da Secretaria de Educação do Estado (SEE) como as professoras da escola A. É um professor pesquisador, jovem e, ao mesmo tempo, experiente; é mestrando em educação pela UFRPE.

No que se refere aos planos de aula dos dois professores, para esta pesquisa, tomaremos como dados de análise apenas as informações registradas no SIEPE.

O documento Currículo de português, elaborado pela secretaria de educação baseado nos parâmetros curriculares, instrumento base para a preparação das aulas e, ao mesmo tempo, encarado pelos professores A e B erroneamente como plano de aula, recomenda para o primeiro ano, durante o primeiro bimestre, que se trabalhe:

1. Currículo de Língua Portuguesa

1º ANO DO ENSINO MÉDIO (10º ANO) – 1º BIMESTRE				
CAMPOS OU EIXOS	CONTEÚDOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM - 1º BIMESTRE	Eixo de Análise Linguística	
			Conteúdos	Expectativas de Aprendizagem
ORALIDADE	Produção e/ou escuta de piadas, anedotas e cordel.	Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão). Reconhecer os efeitos de sentido em decorrência do uso de diferentes recursos coesivos na produção de textos orais. Analisar a coerência numa produção oral, considerando a situação discursiva.	Recursos coesivos específicos do texto narrativo oral e do texto poético.	Promover a articulação entre as partes do texto por meio de diferentes recursos coesivos, para assegurar a continuidade e a unidade semântica do texto oral. Analisar o efeito de sentido de elementos típicos da modalidade falada (pausa, entonação, ritmo, hesitações).
	Relação entre oralidade e escrita	Reconhecer as características da oralidade e da escrita na perspectiva do contínuo, em que fala e escrita são interativas, complementares e não dicotômicas.	Variação linguística de registro e dialetal.	Escolher a variedade linguística e o registro adequados a situação discursiva.

Já para o segundo bimestre:

2. Currículo de Língua Portuguesa

1º ANO DO ENSINO MÉDIO (10º ANO) – 1º BIMESTRE				
CAMPOS OU EIXOS	CONTEÚDOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM - 1º BIMESTRE	Eixo de Análise Linguística	
			Conteúdos	Expectativas de Aprendizagem
ORALIDADE	Produção e/ou escuta de piadas, anedotas e cordel.	Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão). Reconhecer os efeitos de sentido em decorrência do uso de diferentes recursos coesivos na produção de textos orais. Analisar a coerência numa produção oral, considerando a situação discursiva.	Recursos coesivos específicos do texto narrativo oral e do texto poético.	Promover a articulação entre as partes do texto por meio de diferentes recursos coesivos, para assegurar a continuidade e a unidade semântica do texto oral. Analisar o efeito de sentido de elementos típicos da modalidade falada (pausa, entonação, ritmo, hesitações).
	Relação entre oralidade e escrita	Reconhecer as características da oralidade e da escrita na perspectiva do contínuo, em que fala e escrita são interativas, complementares e não dicotômicas.	Variação linguística de registro e dialetal.	Escolher a variedade linguística e o registro adequados a situação discursiva.

Uma vez que os professores pesquisados não planejam as aulas por meio de um plano de aula, como já dissemos neste subtópico, os documentos mais próximos de um plano de aula em que se fundamenta o planejamento dos professores são os *Registros dos conteúdos curriculares trabalhados*, uma planilha que a SEE disponibiliza para o professor da rede estadual preencher as datas, os recursos didáticos, os conteúdos trabalhados em situação didática e a situação didática utilizados em cada dia de aula. É dessas planilhas, conforme tabela abaixo, que extraímos o *corpus* de nossas análises.

Conteúdos Trabalhados por Aula										
Bimestre	Aula	Data - Horário	Campo/Eixo	Bimestre do conteúdo trabalhado	Conteúdo	Conteúdo de análise linguística	Recurso didático	Situação didática	Conteúdos trabalhados em situação didática	Data de inclusão
1º	1	05/02/2018 19:20 - 20:00	ORALIDADE	1º	Produção e escuta de relato e depoimento.	Recursos coesivos específicos do texto narrativo oral e do texto narrativo escrito.	DataShow	Exposição do conteúdo	Texto narrativo oral e escrito.	04/03/2018
1º	2	05/02/2018 20:00 - 20:40	ORALIDADE	1º	Produção e escuta de relato e depoimento.	Recursos coesivos específicos do texto narrativo oral e do texto narrativo escrito.	DataShow	Exposição do conteúdo	Texto narrativo oral e escrito.	04/03/2018
1º	3	08/02/2018 19:20 - 20:00	ORALIDADE	1º	Produção e escuta de relato e depoimento.	Recursos coesivos específicos do texto narrativo oral e do texto narrativo escrito.	DataShow	Exposição do conteúdo	Texto narrativo oral e escrito.	04/03/2018
1º	4	08/02/2018 20:00 - 20:40	ORALIDADE	1º	Produção e escuta de relato e depoimento.	Recursos coesivos específicos do texto narrativo oral e do texto narrativo escrito.	Fichas de Exercícios	Estudo dirigido	Texto narrativo oral e escrito.	04/03/2018
1º	5	09/02/2018 21:20 - 22:00	ORALIDADE	1º	Produção e escuta de relato e depoimento.	Varição linguística de registro e dialetal.	DataShow	Exposição do conteúdo	variação linguística	04/03/2018
1º	6	15/02/2018 19:20 - 20:00	ORALIDADE	1º	Produção e escuta de relato e depoimento.	Varição linguística de registro e dialetal.	DataShow	Exposição do conteúdo	variação linguística	04/03/2018
1º	7	15/02/2018 20:00 - 20:40	ORALIDADE	1º	Produção e escuta de relato e depoimento.	Varição linguística de registro e dialetal.	Fichas de Exercícios	Exposição do conteúdo	variação linguística	04/03/2018
1º	8	16/02/2018 21:20 -	ORALIDADE	1º	Produção e escuta de relato e depoimento.	Varição linguística de registro e dialetal.	Fichas de Exercícios	Resolução de exercício individual e em grupo.	variação linguística	04/03/2018

3. Registro dos conteúdos trabalhados – Site do SIEPE

Antes de prosseguir com as análises, vamos observar o que orienta o “Currículo de Língua portuguesa” para o segundo ano:

2º ANO DO ENSINO MÉDIO (11º ANO) – 1º BIMESTRE				
CAMPOS ou EIXOS	CONTEÚDOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM - 1º BIMESTRE	Eixo de Análise Linguística	
			Conteúdos	Expectativas de Aprendizagem
ORALIDADE	Produção e escuta de relato e depoimento.	Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão). Reconhecer os efeitos de sentido em decorrência do uso de diferentes recursos coesivos na produção de textos orais. Analisar a coerência numa produção oral, considerando a situação discursiva.	Recursos coesivos específicos do texto narrativo oral e do texto narrativo escrito.	Promover a articulação entre as partes do texto por meio de diferentes recursos coesivos, para assegurar a continuidade e a unidade semântica do texto oral. Analisar o efeito de sentido de elementos típicos da modalidade falada (pausa, entonação, ritmo, hesitações). Relacionar marcas específicas da oralidade às marcas correspondentes na escrita. Retextualizar texto oral para escrito, considerando a situação discursiva. Reconhecer os conectores como recurso de construção do tempo em sequência de relato.
			Varição linguística de registro e dialetal.	Escolher a variedade linguística e o registro adequados a situação discursiva.

2º ANO DO ENSINO MÉDIO (11º ANO) – 2º BIMESTRE				
CAMPOS ou EIXOS	CONTEÚDOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM - 1º BIMESTRE	Eixo de Análise Linguística	
			Conteúdos	Expectativas de Aprendizagem
ORALIDADE	Produção de entrevista.	Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão). Reconhecer os efeitos de sentido em decorrência do uso de diferentes recursos coesivos na produção de textos orais. Analisar a coerência numa produção oral, considerando a situação discursiva. Analisar a coerência numa produção oral, considerando a situação discursiva.	Marcas linguísticas características do gênero entrevista.	Promover a articulação entre as partes do texto por meio de diferentes recursos coesivos, para assegurar a continuidade e a unidade semântica do texto oral. Retextualizar texto oral para escrito, considerando a situação discursiva
				Identificar as especificidades do gênero de um texto: seu objetivo comunicativo (propósito), seus interlocutores

Como podemos visualizar, o currículo sugere como conteúdo do eixo oralidade a “produção e escuta de relato e depoimento”, e como conteúdo de análise linguística “recursos coesivos específicos do texto narrativo oral e do texto narrativo escrito”, para o primeiro bimestre. Como recurso didático, o professor utilizou o data show, e a situação didática foi a exposição de conteúdo.

Para este tópico, o currículo traz como expectativa de aprendizagem de oralidade:

Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão). Reconhecer os efeitos de sentido em decorrência do uso de diferentes recursos coesivos na produção de textos orais. Analisar a coerência numa produção oral, considerando a situação discursiva (PERNAMBUCO,2013, p. 13).

E como expectativa de aprendizagem de análise linguística:

Promover a articulação entre as partes do texto por meio de diferentes recursos coesivos, para assegurar a continuidade e a unidade semântica do texto oral. Analisar o efeito de sentido de elementos típicos da modalidade falada (pausa, entonação, ritmo, hesitações). Relacionar marcas específicas da oralidade às marcas correspondentes na escrita. Retextualizar texto oral para escrito, considerando a situação discursiva. Reconhecer os conectores como recurso de construção do tempo em sequência de relato. Escolher a variedade linguística e o registro adequados à situação discursiva (PERNAMBUCO,2013, p. 13.)

Como podemos verificar, o conteúdo presente na tabela está em consonância com o que sugere o currículo e os PCLP e não poderia ser diferente, visto que o sistema já predetermina os campos para que os conteúdos sejam ministrados com base nos documentos oficiais. Neste caso, o que entra em contraste são os “Conteúdos trabalhados em situação didática” (campo da tabela à direita), pois, como podemos verificar, os conteúdos trabalhados são os referentes ao eixo de de análise linguística, e não ao de oralidade.

Para a metodologia presente na tabela (campos “recurso didático” e “situação didática”), o professor informou trabalhar com: “data show” e “exposição do conteúdo” ou “fichas de exercício” e “estudo dirigido”, respectivamente. Embora as atividades metodológicas sejam importantes, tornam-se inadequadas para o trabalho com os gêneros orais. A não ser, conforme proposta de Dolz & Schneuwly (2004, p. 160), que venha considerar alguns meios não linguísticos, os quais, durante “a interação comunicativa, vêm confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la”.

Não podemos esquecer que, de acordo com Bueno (2009), Schneuwly (2004) e Rodrigues e Luna (2016), devemos considerar os seguintes elementos: qualidade da voz, melodia, ritmo, risos, sussurros, respiração, entonação, postura física, gestos, olhares etc. Retomando o que abordamos sobre a concepção de linguagem bakhtiniana, os sujeitos em situação dialógica não comunicam apenas as palavras verbalizadas por meio do som, mas outras vozes se fazem presente neste diálogo. O tipo de roupa que se veste, a entonação, a

respiração, os gestos faciais e corporais também expressam uma ideia e, muitas vezes, tais ideias estão postuladas em valores sociais.

Sobre o ensino dos gêneros orais, como vimos, Schneuwly (2011) apresentou a seguinte proposta:

Toda atividade de linguagem complexa supõe uma ficcionalização, uma representação, puramente interna, cognitiva, da situação de interação social. É necessário que se faça uma representação abstrata, que se ficcionalize a situação. A modelização dessa situação isola quatro parâmetros da produção: enunciador, destinatário, finalidade ou objetivo, lugar social. (SCHNEUWLY, 2011, p. 122)

4. Registro dos conteúdos trabalhados – Site do SIEPE

1º	5	09/02/2018 21:20 - 22:00	ORALIDADE	1º	Produção e escuta de relato e depoimento.	Varição linguística de registro e dialetal.	DataShow	Exposição do conteúdo	variação linguística	04/03/2018
1º	6	15/02/2018 19:20 - 20:00	ORALIDADE	1º	Produção e escuta de relato e depoimento.	Varição linguística de registro e dialetal.	DataShow	Exposição do conteúdo	variação linguística	04/03/2018
1º	7	15/02/2018 20:00 - 20:40	ORALIDADE	1º	Produção e escuta de relato e depoimento.	Varição linguística de registro e dialetal.	Fichas de Exercícios	Exposição do conteúdo	variação linguística	04/03/2018
1º	8	16/02/2018 21:20 - 22:00	ORALIDADE	1º	Produção e escuta de relato e depoimento.	Varição linguística de registro e dialetal.	Fichas de Exercícios	Resolução de exercício individual e/ou em grupo	variação linguística	04/03/2018
1º	9	19/02/2018 19:20 - 20:00	ORALIDADE	1º	Produção e escuta de relato e depoimento.	Varição linguística de registro e dialetal.	Fichas de Exercícios	Resolução de exercício individual e/ou em grupo	variação linguística	04/03/2018
1º	10	19/02/2018 20:00 - 20:40	ORALIDADE	1º	Produção e escuta de relato e depoimento.	Varição linguística de registro e dialetal.	Fichas de Exercícios	Resolução de exercício individual e/ou em grupo	variação linguística	04/03/2018
1º	11	22/02/2018 19:20 - 20:00	ORALIDADE	1º	Produção e escuta de relato e depoimento.	Varição linguística de registro e dialetal.	Fichas de Exercícios	Resolução de exercício individual e/ou em grupo	variação linguística	04/03/2018
1º	12	22/02/2018 20:00 - 20:40	ORALIDADE	1º	Produção e escuta de relato e depoimento.	Varição linguística de registro e dialetal.	Fichas de Exercícios	Resolução de exercício individual e/ou em grupo	variação linguística	04/03/2018
1º	13	23/02/2018 21:20 - 22:00	ORALIDADE	1º	Produção e escuta de relato e depoimento.	Recursos coesivos específicos do texto narrativo oral e do texto narrativo escrito.	Fichas de Exercícios	Resolução de exercício individual e/ou em grupo	recursos coesivos	04/03/2018
1º	14	26/02/2018 19:20 - 20:00	ORALIDADE	1º	Produção e escuta de relato e depoimento.	Recursos coesivos específicos do texto narrativo oral e do texto narrativo escrito.	Fichas de Exercícios	Resolução de exercício individual e/ou em grupo	recursos coesivos	04/03/2018
1º	15	26/02/2018 20:00 - 20:40	ORALIDADE	1º	Produção e escuta de relato e depoimento.	Recursos coesivos específicos do texto narrativo oral e do texto narrativo escrito.	Fichas de Exercícios	Resolução de exercício individual e/ou em grupo	recursos coesivos	04/03/2018
1º	16	01/03/2018 19:20 - 20:00	LEITURA	1º	Análise de depoimentos, relato e fábulas.	Desinências Verbais.	DataShow	Exposição do conteúdo	Desinências verbais.	04/03/2018
1º	17	01/03/2018 20:00 - 20:40	LEITURA	1º	Análise de depoimentos, relato e fábulas.	Desinências Verbais.	DataShow	Exposição do conteúdo	Desinências verbais.	04/03/2018
1º	18	02/03/2018	LEITURA	1º	Análise de depoimentos, relato e fábulas.	Desinências Verbais.	Fichas de Exercícios	Trabalho em grupo	Desinências verbais.	04/03/2018

Acima, a metodologia presente na segunda tabela do print (campos “recurso didático” e “situação didática”), o professor informou trabalhar com “data show”, “ficha de exercícios”, exposição de conteúdo, “resolução individual e/ou em grupo”. Os recursos didáticos e a situação didática se repetem em todas as aulas. Assim, podemos perceber que o professor, apesar de ser muito experiente e demonstrar interesse em pesquisa, não está familiarizado com as reflexões produzidas na academia sobre os gêneros orais e como devem ser trabalhados em sala de aula, nem com as recomendações que constituem o eixo oralidade nos documentos oficiais, visto que os dados inseridos no sistema, expressos nas tabelas apresentadas, demonstram que, apesar de integrar as atividades com o eixo da análise linguística, o ensino tende a valorizar a escrita em detrimento da fala, o que corrobora a seguinte afirmação:

[...] os professores, de modo geral, têm pouco conhecimento sobre as particularidades dessa modalidade de língua e ensinam com algum preconceito em relação à escrita. Quando ensinam o oral, o fazem do ponto de vista da escrita, consideram apenas a pronúncia de palavras de textos prévios, ou, no outro extremo, o oral espontâneo, que ocorre nas interações habituais em sala de aula, sem monitoramento.” (MANZONI, 2016, p. 17)

Schneuwly (2004) defende que não existe uma essência mítica para o ensino de oralidade. Isso significa dizer que não existe uma receita correta. O ensino deve acontecer de acordo com as necessidades de cada turma e dos conteúdos ministrados. O autor defende a sistematização do trabalho com os gêneros textuais orais por meio da ficcionalização.

O professor da escola B, questionado, em conversa *a priori*, sobre como encaminha a condução dos conteúdos, explicou que, depois de anos no exercício da profissão, “adquiriu os conteúdos de cabeça”, a exemplo das professoras da escola A, pois essa aquisição é resultado de 15 anos de ensino em três expedientes. Isso pode demonstrar que o professor em questão ainda faz uso das práticas tradicionais de ensino de língua.

Abaixo apresentamos alguns exemplos de atividades realizadas pelas professoras da escola (A), não foi possível o envio das atividades do professor da escola (B), por ele preferi trabalhar com avaliação da participação dos alunos em sala e porque os registros dos exercícios estarem presentes nos cadernos dos alunos. Embora elas não sejam foco de nossa análise, apresentamos para ilustrar, testemunhar que o trabalho realizado com o oral, acontece para subsidiar o trabalho de produção escrita sem se aterem ao ensino de gêneros orais de acordo

PARÁGRAFO ARGUMENTATIVO (ATIVIDADE PARA NOTA DA N1= 2,0 pts.) (EVITE RASURAS!)

1



Observando a imagem ao lado, discorra um "parágrafo dissertativo argumentativo". Use a língua padrão.

Questões a serem levantadas:

- a) O que se vê na foto/imagem?
- b) O que representa esse feto acolhido em uma mão?
- c) O que quer dizer a frase: "A vida está em suas mãos."
- d) Esta imagem representa que tema?

2. "Quando um eleitor vai às urnas, está fazendo um julgamento de valor.": O quanto vale um voto!

As professoras da escola (A) trabalham a oralidade com a discussão da atividade e em seguida orientam os alunos para atividade de produção escrita.

com Schneuwly e Dolz (2004) e Rodrigues e Luna (2016).

LÍNGUA PORTUGUESA: PRODUÇÃO DE TEXTO
II UNIDADE (ESTUDO ORIENTADO)

LEVANDO EM CONTA O QUE A MÍDIA ESTÁ PERGUNTANDO AO PÚBLICO: "O QUE EU QUERO PARA O FUTURO DO MEU PAÍS?" HÁ 518 ANOS, O ESCRIVÃO PERO VAZ DE CAMINHA, RELATAVA TUDO SOBRE AS NOVAS TERRAS DESCOBERTAS: O BRASIL. ATRAVÉS DE UMA "CARTA" ESCRITA PARA O REI DE PORTUGAL, DOM MANUEL. E FOI ATRAVÉS DESSA CARTA, QUE O REI VEIO CONHECER AS TERRAS BRASILEIRAS.

AGORA É A SUA VEZ: ESCREVA UMA "CARTA" PARA O REI DE PORTUGAL, RELATANDO COMO O BRASIL ESTÁ HOJE! E TENDE CONVENCÊ-LO PARA VIR NOVAMENTE AO BRASIL. USE DA SUA CRIATIVIDADE (**TEXTO EM ATÉ 10 LINHAS**)

OBS.: NO SEU CADERNO, COMECE A CARTA ASSIM:
RECIFE, 07 DE MAIO DE 2018.

AO REI DE PORTUGAL,

ATRAVÉS DESTA CARTA, VOU APRESENTAR COMO ESTÁ O BRASIL EM PLENO SÉCULO XXI, PARA VOSSA MAJESTADE...

(OBS.: TENDE CONVENCÊ-LO PARA VIR AO BRASIL)

II UNIDADE (Cole a ficha no caderno) (FICHA 04)
(Escreva seu texto em até 10 linhas, no caderno)

VOCÊ É O(a) ESCRITOR (a) ou CRONISTA!

✎ Escreva um texto, expondo seu modo de ver e de compreender o mundo.

> Como você se vê daqui a 20 anos?

> O que possivelmente, o homem poderá inventar em prol da humanidade daqui a 20 anos?

LÍNGUA PORTUGUESA: GRAMÁTICA: CRÔNICA
II UNIDADE (2ª FICHA) *Prod. de Texto* (abril/18)

Crônica é uma narrativa histórica que expõe os fatos seguindo uma ordem cronológica. A palavra crônica deriva do grego "chronos" que significa "tempo". Nos jornais e revistas, a crônica é uma **narração curta** escrita pelo mesmo autor e publicada em uma seção habitual do periódico, na qual são **relatados fatos do cotidiano** e outros assuntos relacionados a arte, esporte, ciência etc.

Leia a "CRÔNICA" abaixo, e encontre uma solução para o problema apresentado no texto.

TEXTO PARA INTERPRETAÇÃO

O texto que você vai ler é uma **crônica** de autoria de Fernando Sabino, mineiro de Belo Horizonte, que nasceu em 1923 e morreu em 2004. Foi locutor de rádio, colaborou com artigos, crônicas e contos em revistas, conquistando muitos prêmios.

TEXTO: O HOMEM NU

Ao acordar, disse para a mulher:

- Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.

- Explique isso ao homem - ponderou a mulher.

- Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar - amanhã eu pago.

Pouco depois, tendo despido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão. Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até ao embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.

Aterrorizado, precipitou-se até à campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouviu lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nós dos dedos:

- Maria! Abre aí, Maria. Sou eu - chamou em voz baixa.

Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro.

Enquanto isso, ouvia lá embaixo a porta do elevador fechar-se, viu o ponteiro subir lentamente os andares... Desta vez, era o homem da televisão!

Não era. Refugiado no lance da escada entre os andares, esperou que o elevador passasse, e voltou para a porta do seu apartamento, sempre a segurar nas mãos nervosas o embrulho de pão:

- Maria, por favor! Sou eu!

Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, lentos, regulares, vindo lá de baixo... Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido, embrulho na mão, parecia executar um *ballet* grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava, vagarosa. Ele respirou, aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão. Mas eis que a porta interna do elevador se fecha e ele começa a descer.

- Ah, isso é que não! - fez o homem nu, sobressaltado.

• É agora?

OBS.: AGORA É A SUA VEZ!

Tente encontrar um "FINAL" coerente para esta história.

ESCREVER NO CADERNO

LÍNGUA PORTUGUESA: LITERATURA DE "CORDEL"
II UNIDADE (FICHA 04)

Literatura de Cordel - Exemplos, História e Características



A **Literatura de Cordel** é uma das manifestações mais ricas da cultura brasileira, sendo bastante popular nas regiões norte e nordeste do país, especialmente nos estados do Pará, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Alagoas, Paraíba e Ceará.

Quais as origens da Literatura de Cordel?

Esse tipo de literatura tal como a conhecemos no Brasil tem suas origens no continente Europeu, sendo introduzida em Portugal por volta do século XVIII. Em países como Espanha, França e Itália, essa literatura começava a se desenvolver no decorrer do século XII, a exemplo, do **TROVADORISMO**, ganhando maior notoriedade durante o período do Renascimento.

Especialmente no Brasil, essa literatura ganhou espaço no século XIX, adquirindo mais força e popularidade entre as décadas de 1930 e 1960, sendo marcada por fortes elementos da cultura brasileira.

Quais as principais características da Literatura de Cordel?

Busca informar os leitores utilizando recursos divertidos e forte oralidade;

Trata-se de uma tradição literária de cunho regional, ao contrário da literatura convencional (impressa nos livros);

De forma geral, essa literatura é apresentada em formato de **pequenos livros** ou **folhetos**, com capa de **xilografia** (arte e técnica de fazer gravuras em relevo sobre madeira) que ficam pendurados em cordas ou barbantes. Por isso, esse tipo de literatura recebeu esse nome;

Consiste em um tipo de gênero literário elaborado em versos com linguagem popular, retratando temas do cotidiano;

Nessa literatura, geralmente os próprios autores realizam a divulgação de suas obras.

No que se refere ao conteúdo e linguagem, esse tipo de literatura tem como características:

Uso do humor, sarcasmo e ironia;

Linguagem informal (coloquial);

Intensa presença de oralidade, rimas e métrica;

Abordagem de diversos temas: políticos, religiosos, folclóricos, históricos, sociais etc.

Escritores famosos influenciados pela Literatura em Cordel:

Grandes escritores brasileiros foram amplamente influenciados por esse tipo de literatura, sendo seus traços notados em suas principais obras. Esses escritores são:

Guimarães Rosa; Ariano Suassuna; João Cabral de Melo Neto; José Lins do Rego, entre outros.

> Vale lembrar que "**J. BORGES**" é de Bezerros/PE., e é referência na **Literatura de Cordel**, na nossa região.

J. Borges é considerado Patrimônio Vivo de Pernambuco

Exemplo das principais obras da Literatura de Cordel:

> **Cordel** (Patativa de Assaré);

> **Lampião, o capitão do cangaço** (Gonçalo F. da Silva);

> **Pavão misterioso** (José Camelo de Melo Resende);

Entre outras.

Obs.: Conheça um dos Cordéis escrito por "**J. BORGES**":

A chegada da prostituta no céu, feita em 1976.



I
"Do rosto da poesia
eu tirei o santo véu
e pedi licença a ela
para tirar o chapéu
e escrever a chegada
da prostituta no céu .

(Continua)

II
Vive metida em
orgia e cheia de
 vaidade é raro
uma que trabalha
e usa
 honestidade por
isso fica odiada
perante a
 sociedade ..."

OBS.: CASO O ESPAÇO NÃO SEJA SUFICIENTE, UTILIZE O VERSO DESTA FICHA.

(OBS.: CÓPIAS DE "FICHAS" SERÃO ANULADAS!)

(EVITE RASURAS!)

1. DESCRIÇÃO DO LIVRO (ESCOLHIDO P/LER)

A) TÍTULO: _____

B) AUTOR: _____

C) É UM LIVRO DE: () AVENTURA () ROMANCE
() OUTROS: _____

D) PERSONAGENS (se possível, com descrição: os traços característicos de cada personagem):

2. SÍNTESE/RESUMO: (em até 20 linhas)

ATENÇÃO (Sugestão): Na síntese, comece o seu texto

assim: >"O livro conta a história de...";

>"O autor escreve sobre..."

3. ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A OBRA / RELATÓRIO:
(RESPONDA SEGUINDO A ORDEM DESCRITA ABAIXO):

3.1 > Apresenta os aspectos positivos e negativos do livro em

análise (Caso tenha um ou os dois aspectos, citar);

3.2 > É geralmente escrita na 3ª pessoa gramatical;

3.3 > Para quem é que o livro foi escrito?

3.4 > Recomenda o livro a outras pessoas? Porquê?

O conto: é uma narrativa curta e que se diferencia dos romances não apenas pelo tamanho, mas também pela sua estrutura: há poucas personagens, nunca analisadas profundamente; há acontecimentos breves, sem grandes complicações de enredo; e há apenas um **clímax** (desfecho) no qual a tensão da história atinge seu auge.

OBSERVE:

O CONTO DA MENTIRA

(Rogério Augusto)

Todo dia Felipe inventava uma mentira. "Mãe, a vovó tá no telefone!". A mãe largava a louça na pia e corria até a sala. Encontrava o telefone mudo.

O garoto havia inventado morte do cachorro, nota dez em matemática, gol de cabeça em campeonato de rua. A mãe tentava assustá-lo: "Seu nariz vai ficar igual ao do Pinóquio!". Felipe ria na cara dela: "Quem tá mentindo é você! Não existe ninguém de madeira!".

O pai de Felipe também conversava com ele: "Um dia você contará uma verdade e ninguém acreditará!". Felipe ficava pensativo. Mas no dia seguinte...

Então aconteceu o que seu pai alertara. Felipe assistia a um programa na TV. A apresentadora ligou para o número do telefone da casa dele. Felipe tinha sido sorteado. O prêmio era uma bicicleta: "É verdade, mãe! A moça quer falar com você no telefone pra combinar a entrega da bicicleta. É verdade!"

A mãe de Felipe fingiu não ouvir. Continuou preparando o jantar em silêncio. Resultado: Felipe deixou de ganhar o prêmio. Então ele começou a reduzir suas mentiras. Até que um dia deixou de contá-las. Bem, Felipe cresceu e tornou-se um escritor. Voltou a criar histórias. Agora sem culpa e sem medo. No momento está escrevendo um conto. É a história de um menino que deixa de ganhar uma bicicleta porque mentia..

1. Felipe começou a reduzir suas mentiras porque

- (A) começou a escrever um conto.
- (B) deixou de ganhar uma bicicleta.
- (C) inventou ter sido sorteado por um programa de TV.
- (D) seu pai alertou sobre as consequências da mentira.

2. No trecho "A mãe tentava assustá-lo.", o termo destacado substitui

- (A) pai de Felipe. (B) Pinóquio. (C) cachorro.
- (D) Felipe.

3. No desfecho do conto, ficamos sabendo que Felipe

- (A) continua contando mentira para seus pais.
- (B) decide ler todos os livros sobre o Pinóquio.
- (C) torna-se um escritor e volta a criar histórias.
- (D) escreve um livro de normas para o campeonato de rua.

IMPORTANTE: "Quem conta um conto, aumenta um ponto."

Foi dessa forma que esse tipo de texto surgiu. Não sendo por acaso seu nome, o conto teve início junto com a civilização humana. As pessoas sempre contaram histórias, reais ou fabulosas, oralmente ou através da escrita. O conceito de conto, hoje em dia, foi ampliado em relação a este citado acima. Isto se dá porque escritores passaram a adotar esse tipo de texto como uma forma de escrever, e essa tentativa tem sido promissora. Além de utilizar uma linguagem simples, direta, acessível e dinâmica o conto é a narração de um fato inusitado, mas possível, que pode ocorrer na vida das pessoas embora não seja tão comum.

Essa praticidade tem atraído leitores de todas as idades e níveis intelectuais. Inclui aqueles que não têm o costume de ler ou que ainda estão começando a adquirir este hábito. Não é um texto denso, que exija grande esforço intelectual para ser compreendido, e por isso mesmo é tão bem aceito em diversos tipos de meios de comunicação, não somente através dos livros. Como narrativa oral o conto surge no Brasil trazido pelos portugueses, e até hoje é fortemente propagado, em diversas regiões do país. São as chamadas "estórias de Trancoço".

Observamos nas atividades acima, a proposta é de produção de texto escrito, o que pode ser verificado nos trechos "discorra um parágrafo dissertativo argumentativo", "síntese/resumo em até 20 linhas", "tente encontrar um final coerente para essa história - escrever no caderno" [...]. Porém, as professoras A nos apresentaram essas atividades como "atividades de trabalho com a oralidade", defendendo que o trabalho com o oral ocorria nas discussões dos textos e dos gêneros abordados.

Os exercícios propostos pelas professoras da escola A corroboram as discussões dos dados apresentados e salvaguardam os argumentos apresentados. Como podemos observar na fundamentação teórica, com Rodrigues e Luna (2016), embora as orientações estejam presentes em documentos oficiais, pouquíssimos professores citam os fatores previstos para o

ensino de língua quanto ao ensino dos gêneros orais, mesmo já tendo sido recomendados conteúdos como o planejamento prévio da fala em situações de comunicação, seleção adequada aos gêneros de recursos discursivos, empregos de recursos escritos e ajuste da fala em relação às reações dos interlocutores. Foi constatada, então, pouca exploração do oral no que diz respeito ao percurso de conhecimentos abordados pelos documentos oficiais e conhecimentos teóricos construídos na academia.

Portanto, torna-se necessário que, na prática diária, o professor não se afaste dos pressupostos basilares que estão disponíveis em documentos e pesquisas que estão sendo desenvolvidas na academia para o ensino de língua.

5. Considerações finais

Com as discussões realizadas neste trabalho, objetivamos responder às seguintes questões: Quais orientações para o ensino do eixo oralidade propostas nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco (PCLP) são postas em prática, em sala de aula, de acordo com os registros presentes nos planos do professor do ano inicial do ensino médio? Como ocorre essa prática, de acordo com esses planos? Para isso, nossa pesquisa se estruturou nos seguintes objetivos: i) Identificar, nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Estado de Pernambuco, as orientações para o ensino do eixo da oralidade; ii) reconhecer, também nesses Parâmetros, as expectativas de aprendizagem para o trabalho com ano 1º ano e 2º do Ensino Médio; e iii) analisar, nos planos de aula das professoras do 1º 2º ano do Ensino Médio, como essas orientações são reveladas e como o atendimento dessas expectativas é almejado.

Identificamos que os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Estado de Pernambuco, apresentam as orientações muito sucinta e um pouco confusa para o ensino do eixo de oralidade. O texto deveria apresentar uma proposta de ensino mais aprofundada, que auxiliasse a condução do trabalho com a oralidade, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, e o cuidado com os gêneros orais no ensino médio.

Reconhecemos que embora exista as expectativas de aprendizagem nos documentos oficiais, referente as recomendações que constituem o eixo oralidade, os professores não estão familiarizados com as reflexões produzidas por tais documentos, bem como, não estão familiarizados com os estudos formentados na academia sobre os gêneros orais e como devem ser trabalhados em sala de aula.

Quanto as análises dos planos de aula, constatamos que, os professores das escolas pesquisadas não fazem uso dos planos por afirmarem que, após anos trabalhando com

os mesmos conteúdos acabam -se apropriando da forma de trabalhar os assuntos. A experiência aponta a melhor metodologia de trabalho, então a prática didática se dá de maneira automática. Neste caso, eles recorrem ao documento Currículo da Língua Portuguesa (SEDUC-PE) para preparar suas aulas.

Sendo assim, de acordo com os dados coletados, chegamos ao entendimento que os gêneros orais ainda não são trabalhados de maneira satisfatória nas escolas públicas do estado de Pernambuco, conforme destacam Rodrigues e Luna (2016):

[...] o efetivo trabalho com os supracitados gêneros, quando vem acontecendo é de forma equivocada, porquanto os professores que acreditam estar o trabalho com essa modalidade de uso da língua permanecem, na verdade, desenvolvendo atividades essencialmente voltadas para a escrita.” (p. 40)

Entendemos que o universo da nossa pesquisa ainda é muito pequeno (planos de aula de três professores de duas escolas apenas); como dito nas análises, precisamos aprofundar esse estudo, a fim de verificar o avanço e o percurso dos conhecimentos produzidos na academia e nos documentos até a sala de aula. Tal verificação não deve acontecer como instrumento de fiscalização, porém, como um instrumento mensurável de como o ensino da oralidade está sendo aplicado nas aulas de língua portuguesa.

Podemos concluir que os conhecimentos dos professores quanto ao eixo de oralidade, presente nos documentos, são ainda incipientes. Os docentes parecem ensinar valorizando os gêneros textuais escritos em detrimento dos gêneros orais. O trabalho com o oral acontece para subsidiar atividades referentes à escrita. O oral auxilia apenas na composição do texto, considerando, assim, “apenas a pronúncia de palavras de textos prévios, ou, no outro extremo, o oral espontâneo, que ocorre nas interações habituais em sala de aula, sem monitoramento.” (MANZONI, 2016, p. 17).

Nesse contexto, esperamos que nosso estudo agregue mais dados ao retrato do ensino dos gêneros orais nas escolas do nosso país e colabore para a construção de uma consciência pedagógica em relação ao trabalho com esses gêneros.

6. Referências

ARAÚJO, Flávia Barbosa de Santana. **A avaliação da oralidade em aulas de língua portuguesa do ensino médio**. 2014. Dissertação (Programa de pós-graduação em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

COSTA, Débora Amorim Gomes da. **Livros didáticos de língua portuguesa: propostas didáticas para o ensino da linguagem oral**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

MACIEL, Débora Amorim Gomes da Costa. **Os saberes docentes para o ensino da oralidade: o que sabem os professores e como compreendem as atividades propostas pelos livros didáticos de língua portuguesa?** 2012. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

BOTLER, Laís Maria Álvares Rosal. **Gêneros orais e ensino de língua portuguesa: concepções e práticas.** 2013. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

_____; SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e Ficcionalização: Um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

CAVALCANTE, Marianne; MARCUSCHI, Beth. Formas e observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; DIONÍSIO, Ângela Paiva (orgs.). **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 123-143.

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

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PERNAMBUCO, **Secretaria de Educação. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa Para o Ensino Fundamental e Médio.** Recife: Seduc- PE, 2012.

PERNAMBUCO, **Secretaria de Educação. Currículo De Português Para O Ensino Médio.** Recife: Seduc- PE, 2013.

RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti; LUNA, E. A. A.; MACIEL, D. A. G. C. (Orgs.). **Oralidade e Leitura: Olhares Plurais sobre Linguagem e Ensino.** 1. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. Ed. 2003 -São Paulo; Editora Atlas.

Marcuschi, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise De Gêneros e Compreensão.** 2008, Parábola editorial. São Paulo.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo As ideias linguísticas do Cículo de Bakhtin..** 2009. Parábola editorial, São Paulo.