Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Instituto de Ciências Humanas
Faculdade de Educação do Campo
Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo

ENSINO DE GÊNEROS ORAIS NUMA TURMA MULTISSERIADA DO 2° CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EMEF CECÍLIA MEIRELES/PA-BORRACHEIRA

Elane Sousa Silva

Marabá – PA
2018

Elane Sousa Silva

ENSINO DE GÊNEROS ORAIS NUMA TURMA MULTISSERIADA DO 2° CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EMEF CECÍLIA MEIRELES/PA BORRACHEIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para a obtenção do grau de Licenciada Plena em Educação do Campo, com habilitação na área de Linguagens.

Área de concentração: Linguagens

Orientadora: Prof.ª Ma. Maria Cristina Macedo Alencar

Marabá – PA
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Josineide da Silva Tavares / UNIFESSPA. Marabá, PA

Silva, Elane Sousa
Ensino de gêneros orais numa turma multisseriada do 2° ciclo na EMEF Cecília Meireles – PA Borracheira / Elane Sousa Silva; orientadora, Maria Cristina Macedo Alencar. — 2018.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de Educação do Campo, Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Marabá, 2018.

1. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 2. Comunicação oral - Estudo e ensino. 3. Prática de ensino. 4. Professores de línguas - Formação. 5. Educação rural. 6. Língua materna. I. Alencar, Maria Cristina Macedo, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. III. Título.

CDD: 22. ed.: 407

Elaboração: Miriam Alves de Oliveira
Bibliotecária-Documentalista CRB2/583

Elane Sousa Silva

ENSINO DE GÊNEROS ORAIS NUMA TURMA MULTISSERIADA DO 2° CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EMEF CECÍLIA MEIRELES/ PA-BORRACHEIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito à obtenção do grau de Licenciada Plena em Educação do Campo, com habilitação na área de Linguagens.

Área de concentração: Linguagens

Orientadora: Prof.ª Ma. Maria Cristina Macedo Alencar

Data de aprovação: _____/ _____/ _____, Marabá – PA,

Conceito: _____

Banca Examinadora:

_____- Orientadora

Prof.ª Ma. Maria Cristina Macedo Alencar - UNIFESSPA

_____

Prof. Dr. Hiran de Moura Possas– UNIFESSPA

_____

Prof.ª Dr. Carlos Borges Júnior- UNITINS

Dedico aos 17 estudantes da turma C 4º e 5º ano/multissérie da EMEF Cecília Meireles, por terem feito parte e contribuído na minha pesquisa no ano letivo de 2017.

AGRADECIMENTOS

Com grande vitória, a Deus, ele sempre estava ali observando de perto meus choros, meus medos, minhas dúvidas e angústias. E, a cada sentimento desses, também foi Ele quem me trouxe a esperança, o incentivo, o agir e a fé.

Agradeço, a toda minha família, que sempre acreditou nos meus objetivos; em especial, com imenso respeito e admiração, aos meus pais Maria de Lourdes Ribeiro de Sousa e José da Conceição Silva, que, com paciência e carinho, sempre me apoiaram e me deram forças para nunca desistir.

Não posso deixar de agradecer aos amigos que conquistei em 2017, justamente no ano que dei início à pesquisa, são eles:

Doralice Regis Nascimento, um ser humano cheio de fé e amor, me tratou e ainda trata com todos os carinhos que uma mãe dedica a uma filha, inclusive algumas broncas construtivas. Ela também acompanhou de perto a pesquisa, estava todos os dias comigo, ás vezes, gostava até de observar as aulas e registrá-las com fotos, assim como eu, ela também criou um grande carinho pela turma.

Geslane Silva, uma irmã que nunca tive, pessoa que eu aprendi a gostar muito. Ela também sempre esteve por perto e presenciou de perto as aulas no decorrer da pesquisa, nas suas folgas assistia e, fazia as mesmas atividades que os alunos, e sempre dizia “amo assistir e fazer parte das suas aulas”.

Maria das Neves, mais conhecida como Ciça. Falar dessa pessoa é como estar pertinho dela, me tratou como uma de suas filhas, sempre muito preocupada com minha alimentação e segurança, quando eu ficava sozinha na escola ela e seu esposo sempre iam ver como tinha acordado e se estava bem, por muitas vezes também dormia em sua casa e comia a melhor comida. E ela é cozinheira de mão cheia, talvez seja por isso que nunca deixou de ser funcionária da escola, a melhor servente amada por todos os alunos e por mim, claro.

Dona Mudica e Marines, duas mulheres que serei muito grata por toda atenção que tiveram por mim. Ficavam sempre a me observar. Dona Mudica é a dona do kit net que fiquei por dois meses para escrever o TCC, sempre chegava com pratos feitos de comida, dizendo que eu tinha que parar um pouco e me alimentar. A Marines, vizinha de kit net fazia a mesma coisa, principalmente nos fins de semana.

Emílio Vieira Júnior, pela paciência com meu estresse, minhas chatices, minha impaciência, minha ignorância e mesmo assim se manteve por perto, me incentivando, me dando forças e os melhores carinhos possíveis, o namorado que se tornou amigo, parceiro e marido.

Tamires Pereira, uma amiga incrível que pude estar pertinho no último período do curso, na fase do TCC. Sempre estávamos juntas, na biblioteca, nos nossos intervalos programados para o café que muitas das vezes se estendia mais do que o tempo que tínhamos previsto, na sala dos professores da FECAMPO e, às vezes, nas idas para casa. Agradeço também toda a turma de 2013 do curso educação do campo, com ela tive o prazer de conhecer pessoas maravilhosas que vou sentir muita saudade.

Por fim, agradeço a uma pessoa que foi única nessa fase. Ela com sua inteligência, dedicação, organização e paciência esteve comigo não só orientando, mas ajudando, me conduzindo desde as primeiras leituras e ao longo de toda a da pesquisa. A prof.ª Ma. Maria Cristina Macedo Alencar, com toda sua sabedoria e confiança que realmente fez que eu chegasse ao fim desse trabalho de conclusão de curso.

Obrigada!!!

RESUMO

O presente estudo investigou como se realizava o ensino com gêneros orais em sala de aula, bem como o lugar da oralidade e sua importância na disciplina de língua portuguesa no ensino fundamental menor. A pesquisa foi realizada na EMEF Cecília Meireles, localizada no Projeto de Assentamento (PA) Borracheira, município de Itupiranga-PA. O PA-Borracheira, está localizado a 106 km de Marabá e tem a mesma distância para a vila Cruzeiro do Sul, conhecida como "Quatro bocas", município de Marabá-PA. Para geração de registros da pesquisa empregou-se os procedimentos da pesquisa-ação, uma vez que a pesquisadora investigou a sua sala de aula com o objetivo de refletir sobre sua prática e propor atividades de ensino de gêneros orais. Assim, foram realizadas auto-observações da dinâmica de sala de aula com registro em diários de campo, análise dos planos de aula e do plano de curso disponibilizado pela Secretaria de Educação de Itupiranga. Para a análise dos dados mobilizou-se como referencial teórico os estudos de concepções de linguagem e ensino de língua materna realizados por Geraldi (1996; 2011), Gnerre (1998) e Kleiman (1995); de gêneros de discursos realizados por Bakhtin (1997) e ainda sobre a relação oral/escrito, nos estudos de feitos por Marcuschi (2001; 2010), Dolz & Schneuwly (2004) e Rama (1985). Além desses autores utilizamos os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN's (BRASIL, 1997), que ainda hoje orientam os professores no ensino de português língua materna, haja vista as sugestões de gêneros discursivos a serem trabalhados na escola. Neste sentido, o estudo nos revelou que o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental menor é centrado nas práticas de escrita, havendo pouco espaço para o ensino, a reflexão sobre os gêneros orais na sala de aula, especialmente os gêneros orais formais. Com o exercício de análise da sua prática de ensino, a pesquisadora constatou que é possível trabalhar em sala de aula diferentes gêneros orais, como: debate, seminário, roda de leitura, roda de conversa, leitura em voz alta e textos que estejam relacionados à realidade dos estudantes de uma escola rural.

Palavras-chaves: Oralidade. Língua Materna. Educação do campo.

LISTA DE SIGLAS

ILA – Instituto de Letras e Artes 15

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais 22

PA – Projeto de Assentamento 39

MST – Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra 39

INCRA – Instituto Nacional de Colonização Agrária 39

EJA – Educação de Jovens e Adultos 41

APRUPAB – Associação dos Produtores Rurais do PA-Borracheira 41

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola 42

SISPAE – Sistema Paraense de Avaliação Educacional 47

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Capa do livro didático 43

Figura 02: Sumário do livro didático 44

Figura 03: Atividade com gênero oral 45

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 01: Planejamento escolar de língua portuguesa 4º e 5º ano, 3º bimestre 48

Quadro 02: Atividades apropriadas e inapropriadas para crianças e adolescentes 57

Quadro 03: Gêneros orais desenvolvidos na disciplina de língua portuguesa 59

Quadro 04: Obras literárias lidas na sala de aula ao longo da pesquisa de campo 60

Quadro 05: Debates realizados em sala de aula 62

Quadro 06: Seminários praticados na sala de aula 62

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

2 OS GÊNEROS ORAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 18
2.1 OS OBJETOS DE ENSINO EM LÍNGUA PORTUGUESA E O LUGAR DA ORALIDADE 20
2.2 OS GÊNEROS DE DISCURSO 25
2.3 ORALIDADE E ESCRITA NA ESCOLA 27

3 A RELEVÂNCIA DE AULAS CENTRADAS NO ENSINO DE TEXTOS ORAIS FORMAIS.....30

3.1 PRÁTICAS DE LETRAMENTOS E O CONTÍNUO ORAL-ESCRITO 32
3.2 A LINGUAGEM ORAL E AS DIFERENÇAS SOCIOCULTURAIS 35

4 ORALIDADE E ESCOLA 39

4.1 O LOCAL DA PESQUISA 39

4.2 O CURRÍCULO E O LUGAR DOS GÊNEROS ORAIS NA SALA DE AULA 42

4.2.1 O livro didático como um recurso em sala de aula

4.2.2 A Formação continuada de professores como base para a promoção da leitura em sala de aula.

4.3 OS GÊNEROS ORAIS PRESENTE NAS ATIVIDADES DE SALA DE AULA 50

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 65

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 67

7 Anexos.....70

1. INTRODUÇÃO

Atuar como professora no campo é um trabalho que venho exercendo há algum tempo. Antes de ser aprovada no processo seletivo especial da Faculdade de Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA/FECAMPO), trabalhei de 2011 até o final de 2013 com turmas multisseriadas de 3º, 4º e 5º anos, na EMEF Crenilda Gonçalves Viana, na qual fica localizada na vila Flor do Ypê e reconhecida pelos moradores de Vila Casca Seca município de Abel Figueiredo. Estava sendo minha primeira experiência como professora em uma sala de aula, minha prática de ensino se baseava em textos escritos, porque para explicar os conteúdos escolares em sala se tornava algo difícil.

Em 2014 fui demitida, porque tinha apenas contrato temporário com a prefeitura e essa não renovou os contratos em função dos resultados das eleições municipais e a mudança de gestão do município. No segundo semestre do ano de 2014, fui contratada pelo município de Marabá e comecei a atuar na EMEF Albertina Sandro Moreira dos Reis com turmas de Educação de Jovens e Adultos. Em 2015 continuei trabalhando com a EJA, foi uma experiência muito boa, tive o prazer de estar com pessoas de níveis de aprendizagens diferentes com a faixa etária de 18 a 60 anos.

Na EJA, hoje percebo, as atividades de ensino com práticas de comunicação oral tinham mais relevância no meu trabalho em sala de aula, pois eram os alunos que determinavam o que queriam aprender e de que forma. Assim, nas aulas de língua portuguesa o trabalho com a poesia foi central. As aulas de matemática dialogavam com as questões trazidas pelos alunos a partir do trabalho que realizavam no do dia-dia como: unidades de medidas, massa, peso, porcentagens. Em história, geografia e ciências os assuntos estudados em sala surgiam a partir das questões tratadas nos noticiários do município e do estado.

Dessa maneira, realizamos atividades que surgiam dos gêneros orais formais até os informais nas aulas, sem perceber que um dia os gêneros orais pudessem ser o foco da minha pesquisa de TCC. 2013, além de ter sido o último ano como professora na escola Crenilda Gonçalves Viana, também foi o ano em que iniciei o curso de educação do Campo.

Minha opção pela área de Letras e Linguagens - LL se deu ainda quando estudava a 8º série, hoje 9º ano do ciclo. Nesse período, tive uma professora de português chamada

Glaucione que gostava muito de nos oferecer a leitura de contos, romances e poemas. Em todos os bimestres ela exigia que lêssemos livros inteiro. Nunca deixei de fazer um só trabalho, isso fez com que as notas só melhorassem e eu começasse a gostar de português.

Atuando em outra escola do campo, com turmas multisseriadas e em outro município e precisando realizar a pesquisa de TCC, comecei a trabalhar com a pesquisa-ação com a minha própria turma. A pesquisa-ação dá suporte aos professores, a fim de reduzir os conflitos inerentes ao ensino e aumentar a qualidade da formação oferecida aos professores, com a finalidade de investigar formas de estudo e resolução dos problemas apontados que poderão contribuir na formação de novas metodologias/atitudes face à prática ao ensino de português. Conforme Cortesão e Stoer (1997, p. 27):

> [...] a metodologia de investigação-ação, [...] parece favorecer o desenvolvimento no professor não só de uma postura questionante, analítica e crítica face à realidade, face aos significados por vezes não explícitos das situações com que se defronta, mas também de simultâneo posicionamento de intervenção e de agência face a esses mesmos problemas.

O envolvimento direto dos professores na investigação das suas práticas é um recurso que contribui para o profissionalismo e autonomia profissional, de modo que o mesmo procura compreender os indivíduos, os contextos, as ações, as políticas, num processo de tomada de decisões que é continuamente avaliado, um sistema de autoavaliação da sua prática, um vai e vem contínuo entre ação e reflexão na ação de recolher e analisar a informação que servirá no processo de intervenção pedagógica. Com isso, o professor poderá desenvolver sua atividade de pesquisa, pois ele próprio estando a par das reais situações em sala de aula, estará fazendo o exercício da investigação-ação, pois a ação desencadeada por um professor pode ter fins de pesquisa e não somente de intervenção.

O curso Licenciatura Em Educação do Campo oferece uma formação específica por área do conhecimento de acordo com a opção dos estudantes. São ofertadas quatro áreas Ciências Humanas e Sociais - CHS; Ciências Agrárias e da Natureza - CAN; Letras e Linguagens - LL e Matemática – MAT, na perspectiva interdisciplinar. Além disso, o curso Educação do campo permite aos educandos a realizar trabalhos de pesquisas durante o Tempo-Comunidade. Assim como o TC tivemos os estágios de observação e intervenção.

Propus-me a fazer a pesquisa com as inquietações que surgiram nos estágios. Essas inquietações foram formuladas como a pergunta de pesquisa que orientou esse

trabalho, ou seja, *qual o lugar da oralidade e como é ensinada nas aulas de língua portuguesa?* Iniciei as leituras sobre essa temática ainda no ano de 2016.

Em abril realizei uma pesquisa bibliográfica no Instituto[1] de Letras e Artes (ILA) e também na Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO), no qual observei os acervos dos TCC's a fim de conhecer as pesquisas já realizadas sobre o ensino da oralidade. Nessa pesquisa constatei que os gêneros orais e o ensino da oralidade são temas pouco estudados, não somente nesta universidade, mas dentro do próprio campo linguístico. Consultei 135 TCC's, dos quais somente cinco tinham a temática da oralidade. Foram eles: i) *Uma Análise das Práticas de Língua Materna no Ensino Médio: Um Estudo de Caso* (2010), produzido por Ricardo Fernandes Inácio e Elieudo Costa da Silva; ii) *As Marcas da Oralidade Presentes nas Produções de Textos de Alunos do 9º Ano de Uma Escola Pública de Marabá* (2011), produzido por Marly Cristiane da Natividade Sousa; iii) *As Marcas da Oralidade na Escrita dos Alunos no Ensino Fundamental de 5ª a 6ª série* (2008), produzido por Maria Eduarda de Brito Santos; iv) *Da Fala Para Escrita* (2008), e v) *Um Espaço para Oralidade* (2004), produzido por Eliana Maria de Sousa e Elisângela de Sousa, respectivamente . Desses cinco trabalhos somente o último, *Um Espaço para a Oralidade*, investigava efetivamente as práticas de comunicação oral na escola, enquanto os demais refletiam sobre processos de "interferência" do oral no escrito.

Já na pesquisa realizada no acervo dos TCC's do curso de educação do campo produzidos nos anos de 2009 até 2013 não encontrei pesquisas que enfatizassem o ensino de gêneros orais ou temas relacionados ao ensino da oralidade no contexto de sala de aula. Consultei 21 TCC's, e desses apenas três foram da área de linguagens. Foram eles: i) *Pelas Ondas da Rádio Comunitária Rural de Vila Santa Fé:* Entrelaçando com a EMEF Profª Maria das Neves e Silva (2016), produzido por Tânia Regina dos Santos Lopes; ii) *Ensino de Língua Portuguesa e Heterogeneidade Linguística:* Uma Análise da Atuação Docente em Uma Escola do Campo (2018), produzido por Daiany Rodrigues de Miranda e iii) *Memórias do Araguaia:* Problematizando o ensino sobre a Guerrilha nas Escolas do Brejo Grande do Araguaia-PA (2018) produzido por Mônica Vasconcelos.

Em junho de 2017, iniciamos a pesquisa de campo na EMEF Cecília Meireles numa turma com 17 alunos, 11 meninos e 6 meninas, numa faixa etária de 9 a 15 anos de idade. Desses, 13 estavam cursando o 4º ano e 4 cursando o 5º ano, do ensino

[1] Instituto de Letras e Artes-ILA, localizado Na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-UNIFESSPA no Campus 3 de Marabá, no bairro cidade Jardim, sentido são Domingos.

fundamental. A escola está localizada no Projeto de Assentamento (PA) Borracheira, no município de Itupiranga. O acesso ao assentamento se dá por uma estrada vicinal que chega à vila Cruzeiro do Sul conhecida como “quatro bocas”, distante 106 km tanto da vila quanto do município de Marabá-PA.

Para a geração dos dados, realizei o registro escrito em diário de campo de todas as atividades desenvolvidas, o segundo de sistematização desses registros e, por último, a análise propriamente dita.

A partir das leituras já realizadas sobre o lugar da oralidade na sala de aula, modificamos a nossa rotina de trabalho em classe. As atividades de leitura passaram a ser diárias. Foi um mês de leitura para os alunos, do dia 06/06/2017 ao 28/06/2017. Incorporamos essa prática à nossa dinâmica de sala de aula e realizando atividades de leitura em voz alta, rodas de leitura, incentivo a que as crianças realizassem leituras individuais, rodas de conversa, seminários, debates que duraram até o mês novembro de 2017, quando foram encerradas as atividades de campo.

A presente pesquisa tem como objetivo, identificar o papel/a relevância do ensino com gêneros orais numa turma multisseriada, bem como, o lugar da oralidade, a importância da oralidade, os gêneros propostos (formal/informal) e os objetos de ensino na disciplina de língua portuguesa. E a partir desse objetivo macro, de forma específica, propõe-se; 1) verificar como o gênero debate em sala de aula foi utilizado nas aulas de Língua Portuguesa no 4º e5º ano/multisserie do Ensino Fundamental da escola; 2) sugerir uma sequência didática para o ensino do gênero debate em sala de aula. Para isso, utilizamos como método de pesquisa os planos de aula, o caderno de registro, o planejamento escolar e a formação continuada. Como procedimentos metodológicos tivemos: Pesquisa-ação, Auto-observações da dinâmica de sala de aula; Atividades de ensino de gêneros orais; Registro em diários de campo; Análise das notas de diário de campo, planos de aula e do plano de curso disponibilizado pela Secretaria de Educação de Itupiranga;

Assim, para nos auxiliar na pesquisa, mobilizamos como referencial teórico os estudos sobre gêneros de discurso de Bakhtin (1997), sobre a relação oralidade e escrita de Marcuschi (2010), Rama (1985) e o ensino de gêneros orais na escola (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; ROJO, 2006), entre outros referenciais.

O presente trabalho está dividido em três capítulos: Os gêneros orais no ensino de língua portuguesa; A importância da oralidade; Oralidade e escola.

No primeiro capítulo, enfatizamos os objetos de ensino segundo a perspectiva de Geraldi (2011), também realizamos uma discussão sobre as instâncias públicas e privadas a partir de Geraldi (1996). A seguir, apresentamos as orientações dos PCN para o ensino de Língua Portuguesa com suporte nos objetivos e gêneros discursivos que contempla a oralidade. A partir disso, fundamentamos em Bakhtin (1997) para definir o que é gênero do discurso. Em seguida, com base em Kleiman (1995), Marcuschi (2010) e Rojo (2001) fizemos uma discussão abordando as práticas de letramento no contínuo oral e escrito. Assim, finalizamos, este capítulo baseado nas perspectivas de Rama (1985) e Gnerre (1998) para compreendermos a formação de conteúdos com gêneros textuais orais formais.

No segundo capítulo, refletimos sobre algumas características da oralidade desde a importância dos gêneros orais em aulas de Língua Portuguesa e as diferenças socioculturais da língua oral, fundamentadas nos estudos de Cardoso (2012), Goulart (2006), Cavalcanti (1999) e Soares (2008).

No terceiro capítulo, apresentamos o contexto da pesquisa, os processos metodológicos, a esquematização e análise dos dados e a discussão dos resultados alcançados. Em sequência, percorremos sobre os estudos de Dolz & Schneuwly (2004) que trata da importância de se ensinar gêneros orais no contexto formal.

Por fim, a partir de tais fundamentos, afirmamos a importância da prática de ensino com gêneros textuais orais, no sentido de que é possível organizar os conteúdos a serem trabalhados, levando em consideração a necessidade social de que as crianças precisam desenvolver habilidades formais orais em instâncias públicas e privadas. Nesse sentido, esperamos que o ensino do gênero oral seja abordado na grade curricular do município que ainda está em produção, no planejamento escolar bimestralmente e no processo de avaliação.

2 OS GÊNEROS ORAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O Brasil é um país que apresenta uma diversidade cultural muito grande. Nossa sociedade é constituída por sociedades indígenas, comunidades quilombolas, os diferentes grupos do campo, das águas, todas essas populações enraizadas na tradição

oral, cujas práticas são pautadas mais na oralidade do que na escrita. Assim, “a presença da escola na comunidade é forte elemento na preservação de valores que mantêm as populações rurais vinculadas aos seus modos de vida e convivência” (BRASIL, 2013, p. 292). Essa diversidade cultural e diferentes práticas de linguagem precisa ser considerada pelo professor de língua portuguesa.

Com os estudos de Geraldi (2011) procuramos compreender o lugar da linguagem nas práticas sociais e a prática de ensino do professor de língua materna. O autor apresenta três concepções de linguagens que geralmente orientam o trabalho docente: a linguagem como a expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação, a linguagem como forma de interação. O autor assume como sua perspectiva a terceira concepção. Segundo ele, essa concepção desenvolverá uma postura educacional diferenciada, pois, cada concepção de linguagem orienta uma prática de ensino e de concepção de língua.

Para (GERALDI 2011 p. 41) a 1º concepção, a linguagem como expressão do pensamento, trata-se de uma concepção resultante dos estudos tradicionais, “de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam”. Nessa abordagem, o professor irá agir no ensino através de regras e normas, tendo em vista um modelo de língua a seguir que é a norma padrão ou culta. A 2º concepção, a linguagem como instrumento de comunicação, “está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código, capaz de transmitir ao receptor certa mensagem” (GERALDI 2011, p. 41). Em tal abordagem, a prática docente estará voltada a um conjunto de signos que promovam o envio de mensagens a um emissor e a um receptor definido. Por último temos a 3º concepção, a linguagem como uma forma de interação, segundo a qual, “mais do que possibilitar a transmissão de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana” (GERALDI 2011, p. 41). Por meio dessa terceira concepção o sujeito é capaz de interagir e promover ações através da fala. Além disso, o sujeito é capaz de ser atuante na produção de sentidos e, as atividades de sala de aula poderão estar pautadas ao ensino de língua materna.

Levando em consideração as concepções de linguagem, Geraldi (2011) adota essa última perspectiva, considerando que implica “uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI 2011, p.41). Na concepção interacionista, entende-se que a língua só tem existência por meio do convívio e o diálogo que se obtém por meio da fala. Neste sentido, “estudar a língua é, então, tentar detectar os

compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação" (GERALDI, 2011, p. 42).

Uma vez que a linguagem age, se constitui e permite a comunicação entre as pessoas, para significar e agir no mundo através da língua, é necessário que o ensino promova ao sujeito a participação em diferentes instâncias de aprendizagem de uso da língua. Geraldi (1996) portanto, afirma que as instâncias de uso da língua "correspondem a diferentes espaços sociais dentro dos quais se dá o trabalho linguístico" (GERALDI 1996, p. 42). Nesse sentido, podemos dizer que se referem ao mesmo conceito de esferas comunicativas que Bakhtin (1997) trata e que abordamos no tópico 2.2. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 147):

> O papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores.

Ora, existem práticas de linguagens que se valem da escrita e da oralidade tanto nos contextos das instâncias privadas quanto nas públicas. Nossos estudos estão concentrados nos gêneros da comunicação pública formal. Eles servem tanto para a aprendizagem escolar quanto da vida pública. No contexto escolar temos: exposição oral (seminário/arguição), relatório de experiência, entrevista, discussão em grupo, entre outros. Já no contexto social temos: debate, negociação, testemunho de instância oficial, entre outros.

É neste contexto que as escolas precisam preparar os alunos no sentido de como lidar com as formas institucionais do oral. Com tudo, é por meio dos espaços nos quais as instâncias são esferas de comunicação que diferentes grupos terão a maior diversidade possível de interações. Ainda segundo Geraldi (1996, p. 56),

> O reconhecimento destas diferentes instâncias, o aluno traz para dentro da sala de aula. Uma de suas dificuldades, no entanto, é que a escola e a sala de aula se caracterizam como "instância pública" de uso da linguagem e nem sempre os alunos, em suas experiências vividas anteriormente, estiveram em situação de produzir textos (orais) em instâncias públicas.

A escola é a instância pública, logo é nessa instância que se realiza o ensino formal da língua que deve ser trabalhada nos diferentes contextos linguísticos e

socioculturais, de modo que todo mundo tenha acesso a esta variedade que se impõe, que é a dita norma padrão da língua portuguesa. Gnerre (1998) salienta que,

> As regras que governam a produção apropriada dos atos de linguagem levam em conta as relações sociais entre o falante e o ouvinte. Todo ser humano tem que agir verbalmente de acordo com tais regras, isto é, tem que "saber": a) quando pode falar e quando não pode, b) que tipo de conteúdo referenciais lhe são consentidos, c) que tipo de variedade linguística é oportuno que seja usado (GNERRE 1998, p. 06).

De fato, a pessoa tem que saber quando agir e conhecer as regras que determinam os modos de fala a partir do conteúdo referencial consentido. Em função disso, a escola não deve ensinar tais regras no sentido de submissão e obediência. É preciso ensinar mostrando que ela existe como padrão, porque tem uma relação de poder instituída.

Além disso, a escola é a instituição que promove o acesso às diferentes variedades linguísticas com o objetivo de ser uma escola transformadora (GNERRE, 1998). Gnerre destaca que "a língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um "corpus" definido de valores, fixados na tradição escrita" (GNERRE 1998, p. 06). Do ponto de vista de Geraldi (1996), a escola não pode ignorar as variedades linguísticas faladas pelos alunos. Ao contrário, a escola deve propor que todos tenham o direito de dominar a língua padrão para que os alunos não sejam excluídos de certas práticas.

2.1 OS OBJETOS DE ENSINO EM LÍNGUA PORTUGUESA E O LUGAR DA ORALIDADE

O que se ensina nas aulas de Língua Portuguesa? Essa pergunta orientou nossa reflexão para entender o lugar do texto oral nas aulas de linguagem. Segundo Geraldi (2011), os objetos de ensino nas aulas de língua portuguesa deveriam possibilitar aos estudantes o domínio de conhecimentos referentes às práticas de leitura, práticas de escrita e práticas de análise linguística. Nesse sentido, Geraldi (2011) entende como prática de leitura as atividades que promovem a leitura em sala de aula dada pelo professor a partir da leitura do texto, estudo do texto, pretexto e busca de informações. Como prática de escrita, o autor chama a atenção para o uso da ortografia correta. Já nas práticas de análise linguística são consideráveis as regras no sentido de corresponderem a que tipo

de linguagem é utilizada para descrever a própria língua usada na comunicação ou qualquer sistema de significação, uma vez que o ensino de análise linguística tem a ver com o ensino da gramática na escola.

Para tanto, no que diz respeito às práticas de leitura em sala de aula, o autor destaca que são provocadas nas execuções de atividades dirigidas pelo professor de língua portuguesa, ainda que outras disciplinas do currículo (história, geografia e ciências) poderão estabelecer determinadas posturas ante o texto. Em resumo, destacaremos quais são as práticas de leitura, escrita e análise linguística que, segundo Geraldi (2011) devem orientar o ensino de língua portuguesa: i) A leitura – busca de informações, ii) A leitura – estudo do texto, iii) A leitura do texto – pretexto e iv) A leitura – fruição do texto. A primeira prática consiste na *perspectiva da busca de informações*, segundo a descrição de Geraldi,

> A característica básica dessa postura ante o texto é o objetivo do leitor: extrair do texto uma informação. Se esse objetivo pode definir a interlocução que se está estabelecendo no processo da leitura, outros objetivos definem o porquê de se estabelecer a própria interlocução. Ou seja, para que extrair informações? (...) consequentemente, o único "para que lê-lo" que o estudante descobre de imediato é responder as questões formuladas a título de interpretação: eis a simulação da leitura (GERALDI, 2011, p. 93).

O texto passa a ser visto pelo leitor como um roteiro previamente elaborado na função de responder questões pré-estabelecidas. Do ponto de vista dos PCNs (1997, p.87) é preciso "utilizar a leitura para alcançar diferentes objetivos: ler para estudar, ler para revisar, ler para escrever", ou seja, criar um relacionamento a partir de outras informações presentes nos textos.

A prática de leitura como estudo do texto, segundo Geraldi (2011), está mais próxima de se realizar em aulas que emergem de outras disciplinas do currículo do que nas aulas de Língua Portuguesa. Em função de ler para debater algum assunto, ler para apresentar um seminário ou ler para obter respostas das atividades.

No que se refere à *leitura do texto – pretexto*, na realização de atividades em sala de aula, é fazer do texto apenas um objeto de ortografias e gramaticalização, exemplo: retire do texto os verbos da 1° conjugação ou circule no texto palavras que contém C/Ç. Além desses, existe exemplo como o pedido do professor aos alunos para lerem uma obra literária apenas para responder perguntas sobre a estrutura da obra, sem trazer uma reflexão própria do texto.

Por último temos a *leitura – fruição do texto*, nessa prática o interesse pela leitura dependerá da forma metodológica de trabalho do professor, embora as leituras de textos dirigidos pelo educador estejam carregadas de atividades relativas a uma avaliação. Mas, ainda assim essa prática dá suporte ao hábito de leitura, o ler por prazer e gratuitamente. Portanto, o que diferencia essas práticas de leitura além da estrutura que cada uma atribui é o direcionamento que o professor irá manter na execução do ensino na prática em sala de aula.

Já em relação à escrita, o que mais acontece nas salas de aulas de escolas públicas é a cobrança pelo uso da ortografia correta, "porque é impossível manter uma coerência concebendo o aluno como aquele que se exercita para o futuro, exigindo ao mesmo tempo que use com adequação a modalidade escrita da linguagem" (GERALDI 2011, p.128).

Segundo Batista (1997), as condições de ensino estão diluídas em regras garantidas aos alunos o aprendizado, ou seja, ensina-se, especialmente, a disciplina gramatical. É importante ressaltar, a partir de Batista (1997, p. 103) que,

> Os mecanismos de articulação do discurso reduzem, portanto, o conjunto de habilidades, conteúdos, conhecimentos e valores que perpassam a interlocução em sala de aula a um corpus de saberes relacionados por uma mesma origem: a disciplina gramatical. É ela o objeto privilegiado de ensino, e os demais são o resíduo de todo o trabalho discursivo.

Por outro lado, ainda que a gramática seja prioritária como objeto de ensino na disciplina de português, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), os gêneros orais devem ser efetivamente trabalhados em sala de aula pelo professor de modo a dar uma sequência na aprendizagem, considerando os gêneros orais do primeiro ciclo. "Para tanto, é necessário que o professor investigue quais conhecimentos o aluno já construiu sobre a linguagem verbal para poder organizar a sua intervenção de maneira adequada" (BRASIL 1997 p. 79).

A partir dos estudos de Geraldi (2011) falamos das práticas de leitura e das práticas de escrita, agora vamos para a terceira prática que é a prática de análise linguística. Para Geraldi (2011), essa terceira prática se refere ao ensino da metalinguagem, que tem a ver com o ensino da gramática na escola, porém, subjaz uma dicotomia entre o ensino da variedade padrão que é o que a escola se propõe fazer e a variedade dos alunos sobre como se trabalhar nas aulas de língua portuguesa.

Segundo Geraldi (2011), não dá para abandonar o ensino da metalinguagem, a qual é importante no sentido de que a linguagem é utilizada para descrever a própria

língua usada na comunicação ou qualquer sistema de significação. Ou seja, todo discurso acerca de uma língua, como as definições dos dicionários e as regras gramaticais, deve ser trabalhado nas escolas, principalmente o ensino de metalinguagem, porém, essa prática não pode ser considerada o centro dos conteúdos, que é o que se observa nas escolas.

Portanto, como se pode observar pela análise da proposta de ensino de língua portuguesa apresentada na obra de Geraldi (2011), o foco é no estudo da modalidade escrita da língua: prática de escrita, estudo da leitura e da metalinguagem. E apesar de falar das instâncias públicas e privadas, da variedade linguística dos estudantes, da necessidade de trabalhar dialogando com essas culturas, porém, ignorou-se que essas culturas são basicamente de tradição oral. Então, qual é o lugar da oralidade em sala de aula?

Enfim, nosso objetivo, é apresentar o lugar do ensino oral nas aulas de linguagem. Nesse sentido, tomemos como contribuição as propostas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Esse documento segue em parte as orientações de Geraldi (2011), mas acrescenta o ensino da modalidade oral da língua. De acordo com os PCN's para o trabalho com a linguagem oral no segundo ciclo do ensino fundamental são sugeridos os seguintes objetivos:

> - Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação;
> - Ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los;
> - Utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e ideias, acolhendo, interpretando e considerando os das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar;
> - Utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso, a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis; (BRASIL, 1997 p. 79,80).

Considerando os objetivos de ensino, as práticas educativas devem ser pautadas e organizadas de maneira que os estudantes possam desenvolver capacidades de aprendizagem de acordo com o ciclo. Tendo em vista que os PCN's têm como finalidade constituir-se como referência para professores no processo de ensino aprendizagem de

gêneros discursivos e propostas didáticas, apresentaremos quais os gêneros orais sugeridos nos PCN's para as crianças do segundo ciclo:

- Contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares; Poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios;
- Saudações, instruções, relatos;
- Entrevistas, debates, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
- Seminários, palestras. (BRASIL 1997, p. 82).

Neste sentido, para que o PCN's possa ser um documento eficiente na disciplina de Língua portuguesa do segundo ciclo do Ensino Fundamental, o professor deve guiar-se pelos seguintes usos e formas em favor do ensino de gêneros na modalidade oral da língua portuguesa:

- Escuta ativa dos diferentes textos ouvidos em situações de comunicação direta ou mediada por telefone, rádio ou televisão: inferência sobre alguns elementos de intencionalidade implícita (sentido figurado, humor, etc.), reconhecimento do significado contextual e do papel complementar de alguns elementos não-linguísticos para conferir significação aos textos (gesto, postura corporal, expressão facial, tom de voz, entonação).
- Utilização da linguagem oral em situações como as do primeiro ciclo, ampliando-as para outras que requeiram:
- Maior nível de formalidade no uso da linguagem;
- Preparação prévia;
- Manutenção de um ponto de vista ao longo da fala;
- Uso de procedimentos de negociação de acordos;
- Réplicas e tréplicas.
- Utilização de recursos eletrônicos (gravador e vídeo) para registrar situações de comunicação oral tanto para documentação como para análise. (BRASIL 1997, p. 82, 83).

Considerando os objetivos, os gêneros orais discursivos e os usos e formas do oral aqui proposto, percebe-se que existe nos PCN's um esquema organizado para que o professor comece a trabalhar nas atividades de sala de aula e principalmente na disciplina de língua portuguesa. Além disso, é importante ressaltar que os PCN's chamam a atenção para o fato de que a linguagem é um lugar de interação social.

> Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é, mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente. (BRASIL, 1997 p. 38).

Como podemos observar, os PCN's preconizam que o ensino por meio da língua oral pode e deve cada vez mais contribuir na formação escolar da criança, desde que a escola promova o ensino de modo que passe a ser desenvolvido em instâncias públicas.

2.2 OS GÊNEROS DE DISCURSO

Geraldi (2011) chamou a atenção para o fato de que as práticas de linguagem se realizam em instâncias públicas ou privadas e que a escola precisa contribuir para que os alunos possam ampliar suas práticas de linguagem, dominando formas de uso da língua em instâncias públicas. O que Geraldi denomina instâncias de uso da língua é o que Bakhtin (1997), na sua teoria dos gêneros de discurso, denomina de esferas da comunicação.

Segundo Bakhtin (1997, p. 293), cada "esfera da comunicação" humana se relaciona a usos específicos da língua. Essas esferas são os contextos, os espaços em que os seres humanos se relacionam, ou seja, em todos os campos da vida social existem formas próprias de uso da língua, nas quais ocorrem as interações verbais.

Essas formas específicas de uso da língua, que se formam nas diferentes esferas da comunicação, apresentam composição, formas e estilos próprios. Bakhtin (1997) afirma que:

> O gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma do enunciado que, como tal, recebe do gênero uma expressividade determinada, típica, própria do gênero dado. No gênero, a palavra comporta certa expressão típica. Os gêneros correspondem a circunstâncias e a temas típicos da comunicação verbal e, por conseguinte, a certos pontos de contato típicos entre as significações da palavra e da realidade concreta. (BAKHTIN 1997, p. 312).

Assim, os gêneros do discurso são constituídos por uma sequência de enunciados, são formas relativamente estáveis dos enunciados. Segundo Bakhtin (1997, p. 293) "enunciado é a unidade real da comunicação verbal. A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo de um discurso-fala". Assim, entendemos que enunciado é essa sequência dotada de significados, que tem um começo, meio e fim. Nesse sentido, os enunciados são um elo da cadeia discursiva, porque tudo que dizemos já foi dito e correspondido por alguém. Isto é, cada ato de fala é repleto de assimilações e reestruturações dessas diversas vozes, ou seja, cada discurso é composto por outros discursos com os quais essas vozes dialogam. Não se trata apenas de uma retomada, a partir desse diálogo se dá a construção da consciência individual de cada falante.

Com isso, os gêneros sofrem modificações em consequência da relação espaço-temporal na qual estão inseridos. De acordo com cada situação social, origina-se um gênero com as características que lhe são peculiares. Tendo em vista as afirmações de Bakhtin (1997), entendemos que a utilização da língua é a única responsável pela infinidade de situações comunicativas. Nesse sentido, acredita-se que infinitos também serão os gêneros já que são infinitas as formas de interação entre os humanos.

Considerando as esferas sócio discursivas mencionadas por Bakhtin (1997), nas quais se originam os gêneros, ressaltamos que essas esferas são constituídas de finalidades discursivas específicas. A heterogeneidade de gêneros levou o autor a desenvolver uma classificação dos gêneros em primários e secundários. Os primários são entendidos como os " que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea" (BAKHTIN 1997, p. 282). São exemplos de gêneros primários a carta pessoal e o diálogo cotidiano. Os gêneros secundários são "considerados pela mediação escrita, vistos em situações complexas e elaboradas, como no romance, teatro, discurso científico, tese científica, entre outros" (BAKHTIN 1997 p. 282).

> A distinção entre gêneros primários e secundários tem grande importância teórica, sendo esta a razão pela qual a natureza do enunciado deve ser elucidada e defendida por uma análise de ambos os gêneros. Só com esta condição a análise se adequaria a natureza complexa e sutil do enunciado e abrangeria seus aspectos essenciais. (...) A inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários do outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado. (BAKHTIN 1997, p. 282, 283).

É, pois, importante ressaltar que a essência dos gêneros é a mesma, ambos são definidos por fenômenos de mesma natureza, os enunciados verbais e imagéticos. O que diferencia essa distinção entre os gêneros primários e secundários são os níveis de complexidade em que se apresentam.

Portanto, a esfera da comunicação abrange uma composição e um estilo próprio, desde a maneira de falar e de se comportar. É neste sentido que as práticas de linguagens são importantes, as pessoas vão se inserindo nessas esferas comunicativas mais formais de acordo com o processo histórico e por meio da participação/interação.

Reconhecemos o limite na teoria de Bakhtin (1997), quando o próprio reflete em uma época que as esferas de comunicação não tinham uma complexidade das diferentes linguagens. Quando ele trata dos gêneros secundários calcados no uso da escrita, é preciso levar em consideração que também pode haver gêneros secundários que surgem a partir

de práticas de comunicação oral e que são tão complexos quanto um livro ou uma tese. Uma tal definição também inferioriza os gêneros orais próprios de sociedades de tradição oral.

É preciso aqui considerar que a teoria de Bakhtin (1997) coloca a escrita numa supremacia, considerando que os gêneros secundários são mais complexos. Para Rama (1985), isso é próprio de sociedades grafocêntricas. Para o autor a fala deve ser valorizada levando em consideração todos os recursos fônicos que contribuem para fazer dela um sistema de comunicação. Segundo Rama (1985, p. 74), "a língua funcionava como um sistema de comunicação, portanto, como um sistema de significação, graças as entonações e as valorizações prosódicas que espontaneamente cumpriam os falantes". Com a colonização da América e a imposição da escrita alfabética aos grupos que aqui viviam, esses, oprimidos, adequaram-se à nova sociedade para garantir sua sobrevivência em meio a cidade letrada.

Portanto, é papel da instituição escolar possibilitar aos educandos o contato com práticas de linguagens orais em diferentes instâncias, pois, são as formas relativamente estáveis de comunicação que permitiram a composição e o estilo determinado de cada gênero.

2.3 A ORALDADE E A ESCRITA NA ESCOLA

Ao se observar aulas de língua portuguesa percebe-se que essas são centradas em atividades de produção escrita. De acordo com Kleiman (1995), a escola é a principal instituição em nossa sociedade responsável por inserir os sujeitos no mundo da escrita. Porém, conforme a autora, na maioria das vezes na escola se realiza um ensino da escrita de modo autônomo, sem se considerar as situações reais de comunicação escrita, ou seja, os letramentos.

Segundo a autora, como não se ensina a escrita na escola a partir das práticas sociais, a oralidade é colocada num lugar de pouca relevância. É comum encontrar atividades com o uso da linguagem oral nas leituras em voz alta, ou seja, em atividades que envolvem a oralização de textos escritos. Gouveia e Orensztejn (2006, p. 35) destacam que:

> A língua deve entrar na escola da mesma forma que existe vida afora, ou seja, por meio de práticas sociais de leitura e escrita. A perspectiva é formar alunos que saibam produzir e interpretar textos de uso social –

> orais e escritos – e que tenham trânsito livre nas várias situações comunicativas que permitem plena participação no mundo letrado.

Para isso, é necessário que a criança tenha pleno conhecimento das duas modalidades existente no processo de aprendizagem, pois "as crianças precisam saber que escrever não é a mesma coisa que falar, do mesmo modo que ler não é a mesma que ouvir" (GOULART, 2006, p. 74). Essas duas modalidades acontecem em situações e circunstâncias diferentes, "em primeiro lugar, porque nem toda escrita é formal e planejada, nem toda oralidade é informal e sem planejamento" (KLEIMAN, 1995 p. 28).

A escola, espaço formal em que o processo de letramento se desenvolve de maneira mais sistemático, é responsável por ampliar o conhecimento sobre o mundo letrado. Cabe aqui, retomarmos a fala de Gnerre (1985, p. 06) quando diz que "os falantes valem o que vale o seu modo de falar na sociedade". A língua escrita assume um valor muito grande na sociedade e isso faz com que os modos de falar mais próximos de um modelo de língua escrita sejam avaliados de forma superior.

Os gêneros orais, as formas de comunicação oral precisam ser ensinadas na escola com objetivo de promover capacidades de linguagem como a argumentação, o relato e a exposição. Conforme Cardoso (2012, p. 31):

> Quando o aluno chega ao ensino superior, a linguagem oral volta a ter importância, pois o adulto, ao se preparar para os desafios acadêmicos, tem de saber se expressar bem. Portanto, algo que não foi devidamente trabalhado ao longo de grande parte da vida escolar é fundamental para a aprendizagem humana ao longo de toda sua vida.

Está claro que a linguagem escrita sempre teve seu lugar de destaque nas práticas escolares, enquanto a linguagem oral espera-se que aconteça espontaneamente. As estratégias de ensino dos gêneros orais precisam estar pautadas na interlocução e dar importância ao contexto de produção e a situação de comunicação. Para tanto, em todos os níveis de ensino, é necessário direcionar o olhar para o discurso oral como conteúdo, não apenas como algo que acontece acidentalmente e sem planejamento (CARDOSO 2012, p. 32).

Nessa perspectiva, é relevante pensar em um ensino de gêneros orais que se desenvolva desde a pré-escola até a universidade. Assim, os alunos vão atribuir um discurso rico de acordo com os gêneros orais explorados na escola sem apresentar quaisquer dificuldades nas situações de comunicação oral.

É importante levar em consideração e valorizar as pessoas que os alunos são, os conhecimentos que têm, principalmente, por meio de seus modos de falar, pelas suas histórias. É necessário fazê-los sentir que podem (isto é, que têm poder) e que devem ousar, que devem correr riscos para que se confirmem como pessoas capazes e se disponham a trocar de lugar conosco, falando, expondo seus saberes, discutindo (GOULART, 2006, p. 75).

O movimento de falar, debater, discutir e conversar deve ser um momento acolhedor pelo professor de Língua Portuguesa, na garantia de promover espaços de interação dentro e fora da escola.

3 A RELEVÂNCIA DE AULAS CENTRADAS NO ENSINO DE TEXTOS ORAIS FORMAIS

Para entendermos a importância de aulas através do ensino de textos orais formais é preciso começar uma discussão levando em consideração os elementos históricos responsáveis por permitir as organizações em comunidades com o uso do sistema da escrita. Existe uma relação de poder hierarquizada voltada ao grupo letrado. A escrita imposta por uma minoria, na qual essa minoria exerce o poder. Rama (1985, p. 54), tratando do processo de colonização da América pelos europeus afirma que:

> Através da ordem de signos, cuja propriedade é organizar-se estabelecendo leis, classificações, distribuições hierárquicas, a cidade letrada articulou sua relação com o Poder, a quem serviu mediante leis, regulamentos, proclamações, cédulas, propaganda e mediante a ideologização destinada a sustentá-lo e justificá-lo. Foi evidente que a cidade das letras arremedou a majestade do Poder, apesar de que também se pode dizer que este regeu as operações letradas, inspirando seus princípios de concentração, elitismo, hierarquização.

O conhecimento passou a ficar restrito a certos grupos, a cidade passou a se organizar pela escrita, ou seja, a escrita ordenou a cidade e excluiu "[...] de forma grosseira e com a costumeira dureza do colonialismo, todas aquelas instâncias de crítica, de diferença ou simplesmente de divergência de interpretação da escrita e da escola" (GNERRE, 1998 p. 106).

No contexto da dominação colonial e imposição da cultura estrangeira, os investimentos no ensino escolar eram voltados somente para as pessoas que já participavam da cultura escrita, sendo negadas às pessoas que não provinham de uma tal cultura esse direito. As cidades se organizaram através da escrita alfabética, impondo-se em regiões onde as pessoas não eram alfabetizadas, as comunidades não conheciam as normas do poder da escrita, suas leis. O efeito da revolução da escrita nas sociedades de tradição oral provoca o surgimento de uma organização educacional "com uma tradição não somente de variedade escrita, mas, mais especificamente de uma variedade própria para conteúdos expositivos e 'científicos'. (GNERRE, 1998 p. 108).

A escola agora era a ferramenta para o saber, na perspectiva de desenvolver textos não só escritos, mas textos orais formais, privilegiando gêneros pautados pelos modelos de "tratado científico-expositivo, no qual se preza a sinteticidade, a clareza e a ordem de exposição". (GNERRE 1998 p. 104).

Os gêneros orais aceitos na escola, desse modo, não devem ser carregados por fragmentos do dia-dia, um aspecto formal é o que deve existir sobre os falantes. É necessário que o processo de exposição verbal "se defina por um movimento de retorno a um repertório de conhecimentos associados à finalidade de apresentá-lo a alguém" (GOMES-SANTOS, 2012 p. 16).

É preciso que reafirmemos que há gêneros orais surgidos em diferentes culturas que não se pautam pelos modos de comunicação oral ancorados na escrita. Contudo, não nos apropriamos desses gêneros, não os conhecemos, uma vez que não tivemos oportunidades realizar registros mais sistemáticos das práticas de comunicação orais que integram o cotidiano da comunidade rural onde trabalhamos. Por isso, trataremos nesse trabalho do ensino de gêneros orais formais como uma forma de ressituar e ressiginificar o lugar da oralidade na sala de aula, mas reconhecendo os limites de tal proposta.

Lembramos que os textos orais ocorrem sob a forma de variados tipos e gêneros. Para o ensino desses gêneros na escola se exige do professor um adequado planejamento. A prática de ensino da oratória, por exemplo, no contexto escolar precisa ser realiza pelo professor a partir de situações orais de interação formal para alunos de 1º e 2º ciclos do ensino fundamental. Para GOMES-SANTOS (2012, p. 17) "a exposição oral [é] um gênero textual que agencia um conjunto amplo de textos, colocando-os em relação com outros textos, a fim de tornar público um assunto ou tema". Com isso, a partir de um tema estudado o estudante não vai estar apresentando um trabalho sem fundamentos. De acordo com o tema, podem ser abordadas outras questões para servir como base no texto apresentado.

> Em uma palavra, ao ensinar a exposição oral, a escola estará incrementando os modos de acesso a apropriação de saber por seus alunos, ao mesmo tempo que poderá ampliar os universos de diálogo passíveis de serem construídos por eles com diferentes auditórios, nos primeiros anos do ensino fundamental e também nos outros projetos de vida com que se acharem envolvidos, na escola ou fora dela (GOMES-SANTOS, 2012, p. 147).

Nesse sentido, a escola pública, responsável por ampliar os conhecimentos e também por promover aos estudantes uma variedade padrão, é necessário que esta, a partir dos primeiros anos de escolarização da criança, crie relações com textos orais no ensino de língua portuguesa em sala de aula. Sem dúvida, é por meio de aulas centradas no ensino de textos orais formais que os alunos poderão expor e discutir seus conhecimentos sobre os conteúdos em e sala aula

3.1 PRÁTICAS DE LETRAMENTOS E O CONTÍNUO ORAL-ESCRITO

Neste ponto de nosso trabalho, discutiremos a relação oral e escrita, mostrando as complexidades dos gêneros orais e como podem ser observados em situações de comunicação formal ou não, constituindo os sentidos dessas práticas junto com a escrita. A oralidade e a escrita constituem duas modalidades da língua importantes na interação comunicativa, tendo valores próprios em si mesmos. São duas práticas sociodiscursivas que têm suas características próprias, mas que não se separam.

Conforme Marcuschi (2001), a escrita não é uma representação da fala e sim modalidade no uso da linguagem distintas com características específicas. Porém, é possível sim considerar a escrita alfabética como representação da fala. Exemplo disso, alguns autores da literatura como Graciliano Ramos conseguem manifestar em suas obras a escrita falada acompanhada de suas características, como o riso, o choro, ou a tristeza. Também, visto o trabalho dos jornalistas é possível que a descrição realizada por ele do comportamento de entrevistado pode alcançar um efeito de realidade no texto. Além disso, todos os povos têm uma tradição oral, embora nem todos tenham desenvolvido uma tradição escrita alfabética. Apesar da supremacia em favor da escrita alfabética, é preciso ressaltar que várias dessas sociedades também desenvolveram sistemas de escrita que simbolizam o meio social em que vivem. “A tentativa é a de transferir as macromodalidades discursivas em algumas variedades escritas e em alguns gêneros comunicativos” (GNERRE, 1998, p. 109).

A diferença fundamental entre as práticas de comunicação oral e escrita está no meio de representação de cada uma delas: uma se apresenta por meio de sinais gráficos e outra por meio de sons. Marcuschi (2010, p.15), problematiza que “é impossível investigar oralidade e letramento sem uma referência direta ao papel dessas duas práticas na civilização”. É necessário observar a contribuição do uso da fala e da escrita na vida cotidiana para compreendermos suas diferenças.

Assim, é importante retomar o conceito de esfera da comunicação em Bakhtin (1997), em que a compreensão do tempo, lugar e sujeitos envolvidos em cada tipo de situação comunicativa produzem certos tipos de enunciados, caracterizando assim os gêneros do discurso. Exemplo, um seminário é expresso oralmente, mas traz muitas características da escrita, além disso, apoia-se em textos escritos, tendo certo grau de formalidade. Já se observamos mensagem escrita no *whatsapp*, por exemplo, temos como

meio de expressão a escrita, mas o texto apresenta características fortemente enraizadas na oralidade.

Embora a escrita tenha características próprias, não podemos legitimá-la como um objeto autônomo sem relação com a fala. De acordo com Marcuschi (2001) ambas são práticas de produção de linguagem que se completam e interagem nas situações sociais, gerando gêneros discursivos que se concretizam conforme as necessidades das interações.

Conforme Bunzen (2010 p. 116), "o termo letramento escolar não deveria ser equacionado apenas ao ensino formal da escrita". Por outro lado, as práticas de letramento se dão pelos usos de letramentos organizados na sala de aula, no trabalho tanto com gêneros orais quanto escritos. Nesse caso, é preciso considerar que as modalidades orais e escritas interagem e se influenciam mutuamente.

Para Rojo (2001), a escola é a principal agência de letramento e de circulação de textos escritos. Mas também, deveria ser a partir da escola que se estabelecesse a relação entre gêneros orais e escritos. É preciso deixar claro o que estamos entendendo por letramentos. Para isso, conforme Kleiman (1995, p. 21), o modelo Ideológico "pressupõe a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas". Porém, o modelo Autônomo tem como finalidade:

> (...) ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem (KLEIMAN, 1995 p. 22).

Nessa perspectiva, no modelo autônomo de letramento entende-se a escrita como pronta e acabada. Já, no que se refere ao modelo ideológico, "entende-se que as implicações e efeitos do letramento são amplamente determinados pelos hábitos e crenças de um dado grupo social" (ALENCAR, 2016 p. 68).

Entendemos que práticas de letramentos se referem à participação do sujeito em uma prática social de leitura ou contato com a escrita. Exemplo, a criança em seu convívio familiar já adota práticas de letramento e oralidade no seu dia-dia, seja nos espaços formais ou informais. Ela, quando pratica a fala nos contatos cotidianos com seus pais e

familiares letrados, seja na igreja, passeio familiar, reuniões e eventos da comunidade, passa a assimilar as características de uma oralidade letrada, pois participando dessas atividades ainda que seja no processo de escuta acaba assimilando comportamentos que o ajudarão na interação com a linguagem falada. Assim, também são as pessoas analfabetas que não dominam uma escrita, mas que, por participarem de interações em diferentes esferas de comunicação, são capazes de argumentar textos orais (BAKHTIN, 1997). Devemos lembrar que, conforme Marcuschi (2001, p. 41):

> Fique claro, portanto, que quando nos apropriamos dos gêneros nos apropriamos simultaneamente de formas de comunicação e instrumentos de operação autoritativa (não necessariamente autoritária). Isto porque os gêneros textuais representam uma estabilização de comportamentos sociais padronizados que produzem efeitos específicos seja na oralidade e letramento.

É nesses comportamentos sociais padronizados que a instituição escolar é responsável pelo ensino dos usos da língua em suas diferentes modalidades. Por essa razão precisa se ocupar também do ensino de práticas de linguagem na modalidade oral, pois, a criança antes mesmo de ingressar em uma instituição formal (escola) já traz de sua vivência familiar comunitária práticas orais (as narrativas são exemplos dos tipos textuais que resultam em gêneros do discurso: contos de fadas, contos maravilhosos, fábulas, lendas...). Assim, a responsabilidade da escola é de realizar o ensino que parta dos usos informais - aprendidos nas interações familiares - até os formais - aprendidos na instituição escolar. Ressaltamos que entendemos que os gêneros orais mais formais se constituem, frequentemente, a partir de relações com a escrita. Como define Marcuschi (2001, p. 43):

> Muitas vezes um gênero é uma prática mais abrangente de forma a envolver letramento e oralidade simultaneamente. Veja-se o caso de um evento acadêmico como a conhecida "mesa-redonda". Enquanto gênero textual[2], a mesa redonda é um gênero oral, mas não deixa de ser uma prática de letramento, já que a escrita está ali crucialmente envolvida. Nós lemos livros para preparar aquela comunicação oral ali feita, escrevemos os textos cujos conteúdos apresentamos. Fazemos tudo isso com base na oralidade. Em essência, a mesa-redonda é um gênero oral perpassado por práticas de letramento, que impede tomar esse evento como protótipo de oralidade.

Além do gênero citado por Marcuschi, existem outros gêneros orais formais que são perpassados por práticas de letramento. O seminário, por exemplo, exige um

[2] O autor usa a terminologia *gênero textual* com base nas definições de *gêneros do discurso* de Bakhtin (1997).

planejamento que se apoia em textos escritos e a discussão de um tema específico oralmente comunicado pelos alunos. Também o debate exige a preparação de argumentos de acordo com o estudo do tema a ser debatido.

Além disso, Marcuschi (2010) nos lembra que a escrita é concebida por meio de contextos sociais básicos da vida cotidiana em movimento direto com a oralidade, em situações como: o trabalho, a escola, a família, a vida burocrática. Tomemos como exemplo o conceito de instância discursiva, segundo Geraldi (1996, p. 55):

> Para tomar como exemplo simples, enquanto na sala de jantar de sua própria família nenhum dos convivas precisa levantar a mão para pedir a palavra, mas interfere na conversação no momento em que julga oportuno, disputando com os outros o turno de fala, numa assembleia ou numa reunião formal, cada falante inscreve-se para falar, tem sua oportunidade de fala segundo a ordem de sua inscrição, um tempo determinado para falar etc.

Tendo em vista o exemplo acima, entendemos que os usos da fala se manifestam em situações diferenciadas, constituindo-se de uma postura formal ou informal de acordo com as instâncias discursivas. Com isso, os processos de linguagem por meio da oralidade estão presentes: quando se assiste a uma vídeo-aula no *youtube*, quando se escuta uma narrativa ali postada, ou nos vídeos que ensinam como cozinhar, bordar, maquiar, entre outros.

Portanto, as práticas comunicativas orais realizam de modo mais informal ao mais formal, nos mais variados contextos de uso, isto é, “As formas padrão e não padrão manifestam-se tanto no oral quanto no escrito” (DOLZ; SCHNEUWLY 2004 p. 137). Da mesma forma os letramentos, os usos e significados da escrita, se realizam de variadas formas: desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas identifica o valor do dinheiro, reconhece o ônibus que deve tomar para chegar em casa, fazer cálculos entre outros ou seja, “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não aquele que faz um uso formal da escrita” (MARCUSCHI, 2010, p. 25),

3.2 A LINGUAGEM ORAL E AS DIFERENÇAS SOCIOCULTURAIS

Tratamos aqui a relação linguagem-cultura, considerando o ensino de línguas a partir da diversidade/diferença sociocultural e do contexto de atuação dos educadores do campo. Em primeiro lugar devemos ressaltar que no Brasil são faladas muitas línguas e

variedades do Português. Apesar disso, boa parte dessas línguas é tratada como se não existisse. Os diversos grupos que falam outras línguas, os indígenas, os imigrantes entre outros, são praticamente invisíveis na sociedade, porque a língua que predomina é o português (CALVET, 2002).

Como profissionais da área de linguagem e como educadores do campo precisamos observar a realidade do campo onde os sujeitos com quem trabalhamos vivem. Câmara (1972), discute o fato de que a língua está dentro da cultura. As duas se relacionam, pois, quase todas as manifestações da sociedade dependem da língua para serem emitidas. As práticas de linguagem são distintas porque se constroem a partir das culturas nas quais estão inseridas. Com isto o autor afirma que cultura são todos os significados construídos nas relações humanas, tais como produção humana, sentimentos, pensamentos, etc. Nesse sentido, assim como a língua muda, a cultura também muda. A cultura não se reduz a língua, mas a linguagem sempre vai estar interligada a uma sociedade, uma cultura.

Apesar de ainda haver diversos grupos que não têm relação com a cultura escrita alfabética, sabemos que de algum modo eles acabam afetados pela cultura escrita. De modo que para qualquer meio ou relação social, nos dias atuais, vai existir a necessidade da escrita. Isso coloca para nós professores a certeza de que devemos contribuir para que nossos alunos aprendam a dominar essa tecnologia - a escrita - para poder utilizar o espaço na sociedade com domínio próprio.

No espaço escolar nem sempre é levada em conta a forma de convivência de crianças vindas de comunidades de tradição oral, pouco se considera seu cotidiano e as práticas que vivenciam nele. Nesse sentido, Galvão (2007) já chamou a atenção que em meados do século XVII não se estabelecia tanto poder à escrita e sim à oralidade, mas, com o passar dos séculos, essa perspectiva mudou e a cultura escrita se impôs, dificultando o acesso de grupos de tradição oral e dando origem a um novo grupo, os *analfabetos*.

Segundo Galvão (2007) as pessoas carregam o fato de não serem alfabetizadas ou de não conseguirem se adequar a essa cultura escrita como um problema próprio. Tais consequências existem por um problema de inclusão social das políticas públicas. Essa situação cria preconceitos como o que coloca que não é produtor de cultura o homem que não tem leitura.

Diante disso, lembramos que Cavalcanti (1999) chama atenção para o currículo e para formação de professor. Segundo a autora, o professor precisa ter uma ciência e formação adequada considerando a realidade presente, o seu contexto de trabalho, no

sentido de preparar seu próprio material didático, sempre se perguntando como se valer do ensino da língua padrão sem estigmatizar o aluno.

Nas escolas públicas do campo atendemos uma população que vêm de diferentes grupos sociais. Assim, a linguagem acaba sendo também diferente para algumas pessoas, ou seja, temos alunos com uma variedade oral do português mais próxima do português escolar e outros com uma variedade distinta. A escola acaba privilegiando uma certa variedade, pois:

> [...] como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim o aluno proveniente das classes dominada nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como "certos", enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como "errados". Seu comportamento é avaliado em relação a um "modelo", que é o comportamento das classes dominantes. Esse aluno sofre, dessa forma, um processo de marginalização cultural e fracassa, não por deficiências intelectuais ou culturais, como sugerem a ideologia do dom e a ideologia da deficiência cultural, mas por que é diferente, como afirma a ideologia das diferenças culturais. Nesse caso, a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares cabe à escola, que trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando diferenças em deficiências (SOARES 2008, p. 15-16).

Nesse sentido, pessoas que têm maior acesso a materiais escritos, leituras variadas, escolas, filmes, internet entre outros, apresentam uma variedade da língua, digamos, mais próxima do falar exigido pela sociedade letrada a que a ideologia escolar se filia. Para Soares (2008), a escola também é responsável pela linguagem do aluno.

O que Soares (2008) menciona é uma realidade vivida nas escolas, e principalmente nas escolas do campo. O nível de instrução do falante também faz com que a língua sofra variações. Isso quer dizer que falantes com maior escolarização tendem a usar a língua de modo mais formal que os falantes de menor escolaridade.

Quando a criança chega na escola, ela tem uma variedade linguística e ela passa a se confrontar com uma outra variedade que é uma variedade padrão muito distante da sua. Com isso, ao ingresso da criança na escola o professor de língua portuguesa deveria ser o sujeito responsável por inserir essas crianças em novas práticas, refletindo com elas sobre as diferentes variedades de uso da língua. "No caso da língua, antes de mais nada, a criança vai aprender a ler e escrever, isto é, vai ter acesso a uma outra modalidade de uso linguístico que, muitas vezes, pode não estar presente em seu ambiente familiar" (BAGNO 2007, p. 82). Acreditamos que é necessário propor para os alunos refletirem

sobre a língua materna por meio da oralidade, leitura e escrita, pois, o aluno independente de sua cultura, ao chegar na escola, já tem um aprendizado e competências próprias de como lidar com a oralidade.

4. ORALIDADE E ESCOLA

4.1 O LOCAL DA PESQUISA

O Projeto de Assentamento (PA) Borracheira está localizado no município de Itupiranga a 106 km do município Marabá-PA e tem a mesma distância para a vila Cruzeiro do Sul, conhecida como “Quatro bocas”. Não encontramos materiais escritos que tratem da história do PA. Então realizamos algumas entrevistas que foram gravadas em áudio a fim de trazer alguns elementos da constituição dessa comunidade. As entrevistas aconteceram no dia 02 de janeiro de 2017 com o Sr. Vicente, presidente do PA desde o início da ocupação; a senhora Lourena Freitas Gonçalves, coordenadora atual da escola; a senhora Idália, professora aposentada por tempo de serviço e que trabalhou desde o ano de 2002 na escola EMEF Cecília Meireles, quando essa ainda era de madeira e tinha apenas uma sala de aula; e Maria das Neves, servente atual da EMEF Cecília Meireles e da primeira sala anexa que ficava na vicinal dois em 2002.

As famílias que participaram da ocupação que deu origem ao PA-Borracheira integravam o Movimento Sem Terra (MST). Antes de irem para o lugar onde hoje é o assentamento, haviam ocupado uma fazenda no munícipio de Marabá. Porém, após um ano acampados na fazenda foram informadas de que a fazenda não correspondia aos critérios do Instituto Nacional de colonização e Reforma Agrária (INCRA) para desapropriação. De acordo com os critérios, a fazenda devia conter 1100 hectares para ser ocupada. Então, o Sr. Vicente falou que o INCRA solicitou outra área que foi a fazenda Borracheira.

A princípio, quando chegaram na fazenda borracheira ela estava à venda. Mas, ainda assim foi ocupada. Logo depois surgiram alguns conflitos entre os colonos e o fazendeiro e começaram as negociações através do INCRA. Os colonos logo se espalharam pela fazenda que tinha uma área de 637 alqueires e começaram a cortar alguns lotes, dividindo-os em aproximadamente 5 a 28 alqueires cada. Quando os lotes foram divididos havia 80 famílias acampadas. Hoje somente 35 famílias vivem no PA-Borracheira.

O assentamento teve início em 03 de fevereiro de 1999 e em 2000 a terra foi desapropriada, sendo dado aos colonos o direito de ali viverem, considerando que a avaliação feita pelos técnicos do INCRA apontou que a terra era improdutiva, garantindo uma chance de 90% aos colonos sobre a apropriação da terra.

Em 2000 as famílias receberam a notícia de que o Dr. Victor Hugo, prestador de serviços do INCRA, havia entrado em contato com o governo federal e negociado a venda da fazenda Borracheira para o INCRA, passando a documentação para o Sr. Vicente[3], presidente da associação. Em entrevista com o Sr. Vicente obtivemos o seguinte relato:

> Eles alegam que a gente invade o que é deles, nós (o movimento social) nunca invadimos nada de ninguém. Nós só entramos naquilo que era dos nossos avós, que eles pegavam naquele tempo e botavam para ir embora e pegava essa terra. Então, eles pegavam aquele tanto de terra dos nossos avós e a gente não tinha direito a nada, depois que eles diziam que era o coronel acabou. Então, hoje nós estamos resgatando elas de volta com o direito da gente, seja ela improdutiva e sem documento. Porque muitas vezes o cara tem 600 alqueires e não tem documento de 10. Essa terra aqui com 600 alqueires só tinha abertura de 60 alqueires, essa abertura só se visse como era, só juquirão brabo e coco babaçu, aí a gente entrou pra dentro colocando o machado para trabalhar e foi uma luta. (VICENTE, PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO, 02/01/17).

As famílias passaram por lutas duras, trabalhavam artesanalmente na produção de abanos, vassouras e coufos para garantir o alimento na falta da cesta básica fornecida pelo INCRA. Após seis meses de acampados, tiveram a certeza de que todo o esforço e até mesmo a malária, que deixou boa parte das famílias sem poder trabalhar, tinha valido a pena. Hoje o assentamento encontra-se legalizado e titulado e ainda reconhecido o estatuto social da Associação dos Produtores Rurais do PA-Borracheira (APRUPAB).

A partir disso, logo depois que as famílias estavam assentadas o PA-Borracheira passou a ter uma escola. Nessa época, a área da fazenda pertencia ao munícipio de Marabá. Em 2002 a escola estava ativa e se chamava Renato Veloso, funcionando com apenas (03) três cômodos: (01) uma sala de aula, (01) uma cozinha e (01) um quarto para pôr a merenda. Os funcionários da escola eram (02) duas professoras e (01) uma merendeira. As primeiras professoras foram Maria dos Milagres e a senhora Francisca. A merenda estava aos cuidados de Maria das Neves dos Santos Silva. A escola não tinha piso, era de madeira e coberta de palha de coco. Os estudantes faziam de assentos pedaços de toco e improvisavam bancos.

Em 2004 a escola passou a pertencer ao município de Itupiranga. Com a mudança, o nome da escola que era Renato Veloso passou a ser Cecília Meireles. A escola tinha

[3] Vicente foi líder do Movimento Sem Terra (MST) por alguns anos e também assumiu a presidência da Associação dos Produtores Rurais do PA Borracheira (APRUPAB) desde de 1999.

uma sala anexa na vicinal dois. Essa turma era formada com os alunos que viviam na vicinal ou próximo dela. Nessa época não havia o transporte escolar, porque segundo a coordenadora Lourena Freitas Gonçalves, a secretária de educação alegava que o prefeito só poderia pagar o transporte se a escola tivesse no mínimo 60 alunos. Portanto, as aulas funcionavam em uma única turma multisseriada de 1º a 4º série e com uma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período da noite. A EJA era formada por aproximadamente 30 alunos, em sua grande maioria, os pais e avós dos alunos.

Em 2005 a prefeitura de Itupiranga passou a disponibilizar o transporte escolar e, a turma anexa da vicinal dois foi desativada e formada na sede da Cecília Meireles junto com a EJA. Assim, a escola passou a ter aproximadamente 60 alunos, (02) duas serventes e (03) três professores. Os professores trabalhavam em regime de 100 horas mensais. Ainda em 2005, a secretaria de educação fez uma reunião para a comunidade escolher um responsável para a escola.

Com o aumento do número de alunos, a escola recebeu em 2005 o ensino modular de 5º a 8º série, formando uma turma de aproximadamente 35 alunos. Até 2007, o esposo de uma das serventes era voluntário na escola, assumindo a responsabilidade de pegar água nas casas dos vizinhos, distantes quase dois quilômetros da escola, para fazer a alimentação dos alunos e lavar a escola, pois lá não havia poço para abastecimento de água.

Em 2007 a escola criou o seu conselho escolar, pois já tinha número de alunos suficientes para isso e assim poder acessar os recursos do Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE)[4]. Depois que a unidade de ensino passou a ter acesso a esse recurso pôde adquirir bebedouro, ventiladores, computador, máquina fotográfica digital, material didático, armários, liquidificador, mesas e máquina copiadora. Os professores da escola também organizaram uma festa junina e arrecadaram dinheiro para comprar um *freezer*, uma caixa de som amplificada, uma televisão e um DVD.

Em 2008, a escola foi construída em alvenaria, sendo feitas 02 duas salas de aula, 01 uma secretaria e 02 banheiros. Também foi construído o poço artesiano. Essas obras foram feitas depois que um grupo de seis moradores solicitou audiência com o Prefeito

[4] O Programa de Dinheiro na Escola (PDDE) consiste na disponibilização de recursos financeiros para as escolas públicas da educação básica gerir, despesas de manutenção do prédio escolar e de suas instalações (hidráulicas, elétricas, sanitárias etc.), de material didático e pedagógico e também para realização de pequenos investimentos, de modo a assegurar as condições de funcionamento da unidade de ensino. Os repasses são feitos anualmente, em duas parcelas iguais. (www.fnde.gov.br).

de Itupiranga, Benjamim Tasca, apresentando as necessidades de melhorias da escola do PA.

A primeira vez que a prefeitura enviou carteiras para os estudantes foi em 2009. Para que isso acontecesse o professor responsável pela instituição e uma servente tiveram de ir dormir no município de Itupiranga e enfrentar uma fila para ter a solicitação atendida. Em 2010, a escola recebeu outra reforma e ampliação, quando foram construídos dois banheiros dentro do prédio, uma sala de aula, um depósito e um pequeno pátio coberto entre as salas.

Em 2017, a EMEF Cecília Meireles passou a ter um diretor e foi tornada escola anexa da EMEF Santa Izabel. No ano de 2017 a escola contou com 103 alunos; duas professoras do ensino regular; dois professores que ficavam de 30 a 40 dias ministrando aulas nas turmas de 6º ao 9º ano no ensino modular; dois agentes de serviços gerais e uma coordenadora. É importante lembrar que a EMEF Cecília Meireles nunca teve Projeto Político Pedagógico (PPP) e atualmente a sua escola polo Santa Izabel também não tem um PPP.

4.2 O CURRÍCULO E O LUGAR DOS GÊNEROS ORAIS NA SALA DE AULA

Para o desdobramento desta pesquisa, não tivemos acesso à proposta curricular do município de Itupiranga. Esse foi, portanto, um dos desafios enfrentados no processo de realização da investigação. Sabe-se que existe uma grade curricular no município elaborada no ano de 2010. No entanto, esta grade não está disponível para uso nas escolas, tanto do campo quanto da sede do município. Nesse sentido, enquanto professora da turma do 4º e 5º ano do ensino fundamental utilizei como recursos na preparação das aulas e realização desse estudo com o ensino de gêneros orais na turma multisseriada os livros específicos para leitura e os livros didáticos – *Coleção Campo Aberto* (figura 01) e *Coleção Tempo de Aprender*. Assim, os conteúdos que eram trabalhados com os alunos, em sua maior parte, foram extraídos do livro didático.

4.2.1. O livro didático como um recurso em sala de aula.

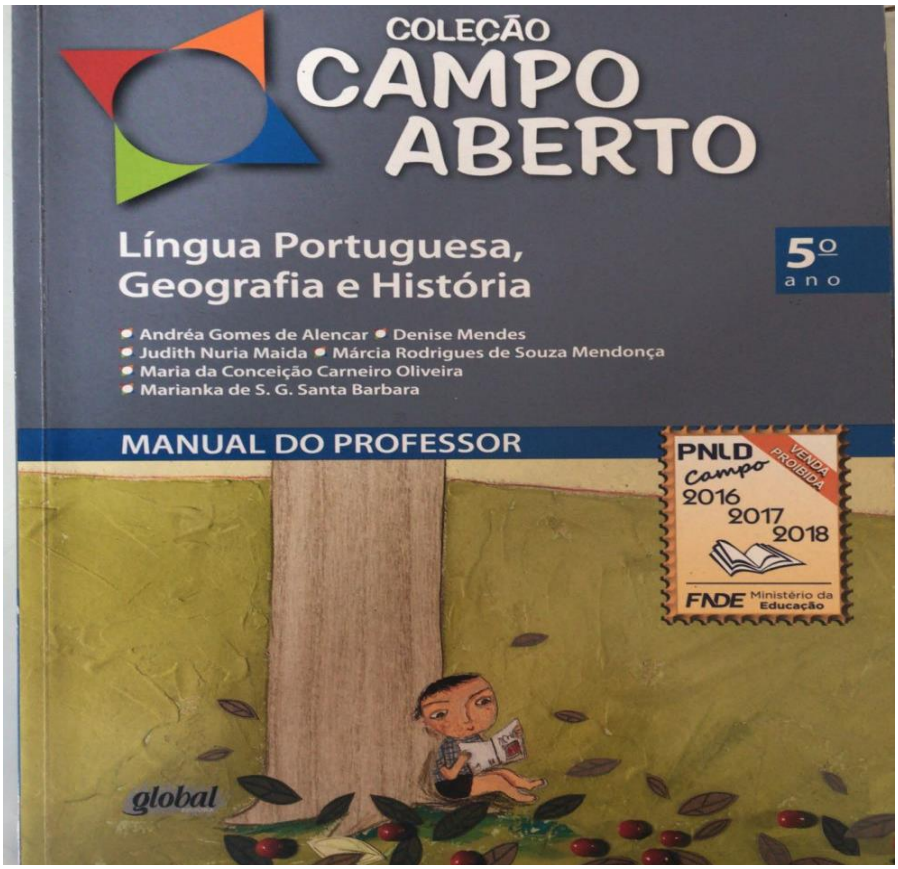
Como mencionado anteriormente, os conteúdos desenvolvidos em sala de aula foram extraídos do livro didático *Campo Aberto*. Esse é o livro utilizado nas escolas rurais do município de Itupiranga. O livro tem uma proposta interdisciplinar, cujas unidades de

ensino se organizam em temas de estudo. De acordo com sua apresentação, o material didático foi pensado com o objetivo de levar os alunos a perpassarem pelas disciplinas sem que houvesse uma divisão entre elas, pois é no dia a dia que as pessoas lidam com diversas situações de letramento como, fazer lista de compras, ser capaz de interpretar um texto ou ter conhecimentos históricos, entre outros.

Os alunos recebem três livros: um dos livros tem os conteúdos de língua portuguesa, história e geografia, que são trabalhados por temáticas; o outro livro tem temas de matemática e ciências, que também são planejados por temas de estudo e o outro é o livro de artes. Analisaremos aqui somente o livro no qual são propostos os temas da área de linguagem.

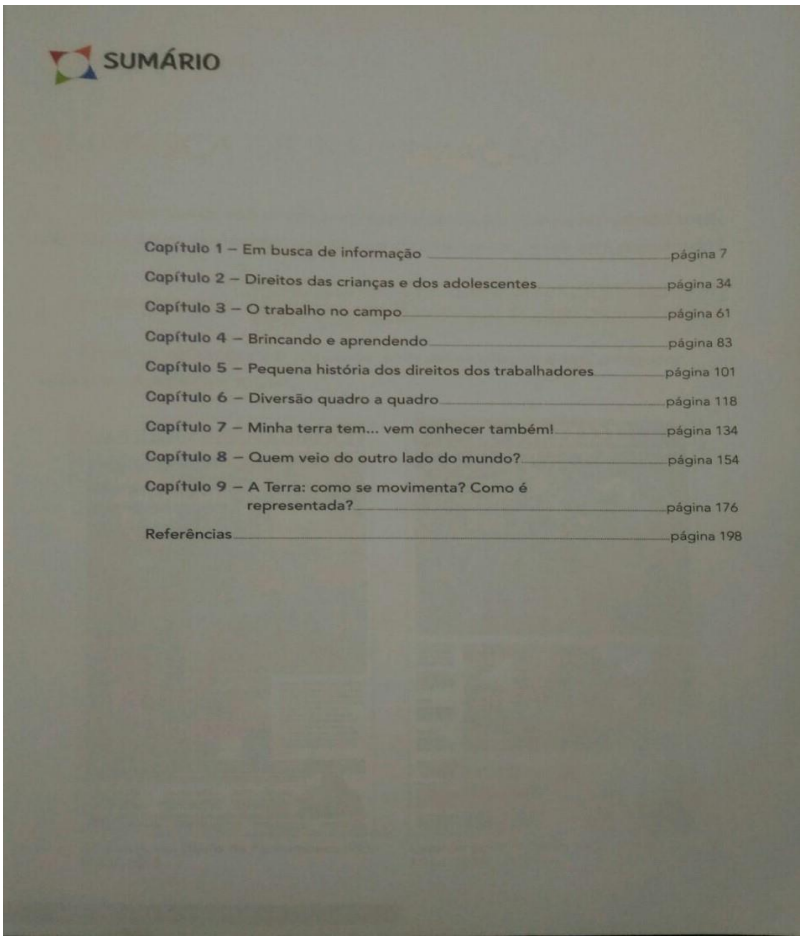
Os conteúdos de Língua portuguesa, geografia e história são apresentados e desenvolvidos nas atividades propostas no livro a partir dos temas de estudo, sem a divisão disciplinar. Para compreendermos melhor observemos as figuras 01e figura: 01.

Figura 01: capa do livro didático



Fonte: pesquisa de campo (2017)

Figura 2- Sumário do livro didático



SUMÁRIO

Capítulo 1 – Em busca de informação ..... página 7
Capítulo 2 – Direitos das crianças e dos adolescentes ..... página 34
Capítulo 3 – O trabalho no campo ..... página 61
Capítulo 4 – Brincando e aprendendo ..... página 83
Capítulo 5 – Pequena história dos direitos dos trabalhadores ..... página 101
Capítulo 6 – Diversão quadro a quadro ..... página 118
Capítulo 7 – Minha terra tem... vem conhecer também! ..... página 134
Capítulo 8 – Quem veio do outro lado do mundo? ..... página 154
Capítulo 9 – A Terra: como se movimenta? Como é representada? ..... página 176
Referências ..... página 198

Fonte: pesquisa de campo (2017)

Ao observarmos o sumário o que se percebe são 09 capítulos com temas que envolvem as disciplinas de história e geografia. Tendo isso em vista, a primeira impressão é que esse livro não te dará suportes nas aulas de português, porque os exercícios que refletem o uso da língua a partir da norma culta estão ligados ao exercício de história e geografia. Já as atividades que estão relacionadas às outras duas disciplinas do livro são vistas logo no início do capítulo, como está exposto na figura 3.

Figura 03: página do 3º capítulo do livro didático

CAPÍTULO 3

O TRABALHO NO CAMPO

Já vimos que é da terra que os seres humanos tiram seu sustento, utilizando os recursos da natureza, chamados de matérias-primas, e transformando-os em produtos. Isso se dá por meio do trabalho, que gera alterações no espaço.

Neste capítulo, vamos estudar como se dá o trabalho na terra, a produção agrícola tradicional e a mecanizada.

RODA DE CONVERSA

Para começar, observe as imagens a seguir. Depois, converse com os colegas e com o professor para responder às questões.

Imagem 1

Arado manual. Tabira (PE), 2010.

Imagem 2

Arado mecanizado em Santa Rita (TO), 2013.

LÍNGUA PORTUGUESA, GEOGRAFIA E HISTÓRIA

61

Fonte: pesquisa de campo (2017)

No início do capítulo, o livro propõe uma *roda de conversa* a partir das imagens que constam nele. Espera-se que o professor dialogue com os alunos sobre o que está representado nas imagens. A seguir, a sugestão de atividade é que a professora faça algumas perguntas aos alunos, interagindo oralmente. Em seguida, ainda no mesmo capítulo, temos a sugestão de atividade de leitura de textos escritos acompanhados com atividades de interpretação desses textos.

Tendo em vista a imagem, é interessante ressaltar que o livro tem 9 unidades temáticas, cujas atividades encontram-se estruturadas em sequências. Os capítulos são organizados da seguinte forma: todos iniciam com uma roda de conversa, seguido de sugestões de perguntas para o professor fazer aos alunos, na sequência uma leitura de

imagem ou de texto escrito com perguntas para os alunos responderem por escrito, depois uma atividade com gramática, também atividade com produção de texto e por último uma atividade com vocabulário. Assim, as atividades com os gêneros orais são contempladas nas primeiras páginas dos capítulos e as demais atividades são centradas em gêneros escritos. Além das atividades de produção e compreensão de textos orais e escritos, no livro também há atividades de leituras de textos imagéticos, ou textos com imagens e escrita, seguidas de perguntas de interpretação.

Nesse sentido, trabalhar com o livro didático *Campo Aberto* não foi uma atividade fácil, principalmente nos momentos de realizar as atividades com gêneros orais. Em princípio, os alunos também ficaram confusos com a organização do livro e com a quantidade de textos envolvendo atividades de interpretação.

O livro tem uma proposta com conteúdo interdisciplinar em temas de estudo, porém, é seriado, para cada ano do ciclo tem o seu respectivo livro. Acreditamos que isso é importante porque, a depender do número de alunos numa escola rural, uma turma chega a ter as quatros séries reunidas e o livro didático é um apoio ao professor, é o primeiro material escrito que a criança tem contato ao ingressar na escola.

Porém, sabemos que se o professor tem formação adequada para atuar na realidade do campo e elementos suficientes para avaliar os níveis de aprendizagem de seus alunos, certamente saberá planejar as aulas mesmo que a temática abordada envolva o mesmo ciclo de aprendizagem, exemplo: em uma atividade de leitura com o acervo de livros literários infantis para os alunos do 1º ano, o professor pode trabalhar a roda de leitura e de conversa. Essa mesma atividade também pode ser pensada para o 3º ano, mas, com livros literários também dos acervos da escola adequados para os níveis de conhecimento e domínio da modalidade escrita pelos alunos e não apenas baseado na classificação seriada que a escola faz. Além disso, o professor também pode pedir uma produção escrita aos alunos após a discussão oral do assunto abordado no livro. Com isso, os acervos de literatura infantil serão explorados nas aulas sem que o professor se coloque "a serviço" do livro didático.

Além de ter utilizado o livro didático, também tivemos o planejamento produzido pelos professores em alguns encontros realizados ao longo do ano de 2017 com professores e coordenadores que fazem parte da rede de ensino de Itupiranga. Para isso, o encontro foi realizado em dois dias no início do mês de agosto de 2017. As produções ocorreram em grupos por ano/série, com isso foram formados grupos de professores que atuam com as turmas de 4° e 5° ano, em outro os professores que atuam em turmas do 1º

ao 3º ano, e ainda os que atuam em turmas multitsseriadas. Esses grupos foram integrados por quatro a sete professores cada. Após a divisão dos grupos, não foi possível formular uma conversa entre os componentes, apesar das formadoras estarem sempre dispostas a tirarem nossas dúvidas.

O resultado desse encontro não foi muito satisfatório, uma vez que o número de professores das escolas rurais era muito grande e o número de salas de aula disponíveis para os grupos trabalharem era insuficiente. As poucas salas ficaram lotadas, dificultando até mesmo ouvir o que as formadoras tinham a dizer. O material impresso entregue por elas para orientar o trabalho em grupo não foi suficiente para que todos os professores pudessem ler e acompanhar durante o trabalho. A orientação das formadoras foi para que fizéssemos um planejamento em função dos objetivos e conteúdos das provas a serem realizadas pelo Sistema Paraense de Avaliação Educacional externas - (SISPAE)[5], preparando-os para obterem êxito nessa avaliação.

Considerando a falta de material e as salas cheias que não permitiam que as formadoras circulassem entre os professores, o encontro durou um dia e meio: um dia para orientação e produção do planejamento bimestral pelos professores; e a metade do outro dia para socialização das propostas. Terminados os trabalhos, boa parte dos professores foi embora no segundo dia a partir do meio dia. Isso trouxe resultados de um planejamento inadequado que não supriu a demanda de um planejamento e proposição de atividades de acordo com os conteúdos do SISPAE, nos quais precisa haver um diálogo entre os direitos de aprendizagem com os conteúdos prioritários e os critérios avaliativos. Para ilustrar os resultados pouco satisfatórios desse momento de planejamento, apresento abaixo o planejamento construído para o 3° bimestre/2017, no quadro a seguir:

Quadro 01: Planejamento escolar de língua portuguesa 4º e 5º ano, 3ºBimestre

PLANEJAMENTO ESCOLAR DE LÍNGUA PORTUGUESA 4º e 5º ANO, 3º BIMESTRE		
DIREITOS DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDOS PRIORITÁRIOS**	**CRITÉRIOS AVALIATIVOS**
Identificar a finalidade de um texto;	Leitura e escrita.	Oralidade

[5] SISPAE-Sistema Paraense de Avaliação Educacional, é um sistema de avaliação com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes matriculados em redes públicas estadual e municipal de ensino através de provas relacionadas às disciplinas de Língua portuguesa e matemática.

Interpretar um texto com apoio em seus recursos gráficos e visuais;	Sílabas e adjetivos.	Organização e segmentação
Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso de pontuação;	Produção e compreensão de um texto.	Atividades propostas
Identificar o gênero ou os elementos constitutivos da organização interna de um texto;	Sinais de pontuação e segmentação.	Participação
	Interpretação.	Análise linguística
	Revisão.	

Fonte: pesquisa de campo (2017)

No planejamento, quando se trata da disciplina de língua portuguesa nas turmas de 4° e 5° ano, os conteúdos e objetivos são basicamente os mesmos. A oralidade aparece no planejamento, embora não tenha sido especialmente tratada nos direitos de aprendizagem nem nos conteúdos prioritários. Pode-se dizer que são vagas e esparsas as atividades. Mas, será que a oralidade só tem lugar na avaliação? Não, sabemos que a oralidade, o ensino de gêneros orais, podem e devem estar presentes nos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, desde que o professor comtemple atividades orais em sala de aula.

Ao observar o quadro, o que percebemos é a presença muito forte de proposta de trabalho com textos escritos, sem ligação com o texto oral. Será que esses conteúdos conseguem identificar a finalidade do texto como colocados nos direitos de aprendizagem? Exemplo: “leitura e escrita” estão colocados como conteúdos prioritários. Mas, leitura e escrita não são propriamente conteúdo, são práticas de ensino que orientam o próprio ensino e a existência da disciplina língua portuguesa nos currículos.

A questão seguinte, que deveríamos ter avançado no planejamento era: que conteúdos ou atividades devem ser realizadas com os alunos para que alcancem o nível de leitura e produção escrita esperados de uma turma de alunos de 4º/5º ano do ensino fundamental? E ainda, que atividades e conteúdos precisam ser ensinados para que essas crianças desenvolvam competências orais para participarem de situações de comunicação

oral formal? Como se vê, no quadro 01, essa pergunta não está respondida. Não é possível que fazendo uso somente do planejamento acima colocado, o professor de português tenha sucesso em seu trabalho. Não constam nesse planejamento, por exemplo, sugestões de temas de estudo ou gêneros textuais orais ou escritos que devessem ser trabalhados nas aulas de leitura e escrita.

Quando se observa no quadro 01 a relação entre os direitos de aprendizagem, os conteúdos e a avaliação sugerida temos uma situação cada vez mais confusa para o professor de língua portuguesa. Podemos nos perguntar, por exemplo, como o estudo das "sílabas e adjetivos" contribuirão para que se alcance o direito de aprendizagem posto para o aluno, qual seja "interpretar um texto com apoio em recursos gráficos e visuais"? Nos critérios avaliativos encontramos "a oralidade". E surge outra pergunta: como avaliar a oralidade se não há conteúdo para se ensinar-aprender com o oral nas aulas de língua portuguesa? Por que aparecem apenas conteúdos de origem gramatical?

A partir de um olhar mais sensível ao planejamento, percebe-se que não existia relação entre os direitos de aprendizagem e os conteúdos prioritários até chegar aos critérios avaliativos. Apesar de a equipe da SEMED-Itupiranga realizar esses encontros com o objetivo de se ter como resultado o adequado planejamento do trabalho bimestral a ser realizado pelo professor, não é o que observamos no planejamento aqui analisado.

Disso, entendemos que para o planejamento das suas atividades em sala de aula, de um roteiro de atividades, o professor precisa construir uma relação coerente entre os objetivos da atividade proposta, a definição dos conteúdos que pretende ensinar e as formas de avaliação. Para tanto, como professores, precisamos pesquisar, estudar os temas e elaborar nossas propostas.

4.2.2. A Formação continuada de professores como base para a promoção da leitura em sala de aula.

Durante os períodos de agosto a dezembro de 2017, o município de Itupiranga desenvolveu um sistema de formação continuada de professores, cujo objetivo era que nas escolas do município se tivesse como meta a formação de cidadãos leitores proeminentes, tendo em vista a leitura como função social, não mais como obrigação imposta pelo sistema. Essa intervenção do município contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa, por considerar o professor como agente fundamental na formação de cidadãos leitores.

Os encontros de formação com os professores aconteciam mensalmente na EMEF. Santa Izabel, escola polo para realização dos encontros com os professores da região onde se situa a EMEF. Cecília Meireles. Esses encontros eram realizados ao longo de dois dias de estudos e planejamento coletivos, sendo os pais e alunos previamente informados das ausências dos professores.

A formação continuada era realizada por professores da equipe de formação continuada da sede de Itupiranga e uma professora coordenadora do polo. As formações objetivavam orientar os professores a desenvolver seu trabalho, estimulando os alunos nas práticas de comunicação oral, leitura e escrita nas escolas. Nos encontros, eram entregues aos professores artigos e livros de literatura infanto-juvenil específicos para a autoformarão e leituras em sala de aula. A partir do estudo desses materiais, o grupo de professores realizava debates e colocava as sugestões de atividades. Também era apresentado pelas formadoras dinâmicas e *slides* com demonstrações de atividades da prática docente. Esses encontros formativos me possibilitaram, enquanto professora-pesquisadora, planejar melhor e tornar mais frequente, na minha sala de aula, as atividades de leitura.

4.3 OS GÊNEROS ORAIS PRESENTES NAS ATIVIDADES DE SALA DE AULA

Todas as atividades que realizei no decorrer dessa pesquisa foram registradas por escrito em diário de campo. Consideramos que anotar os conhecimentos adquiridos a cada aula é tão importante quanto planejar as aulas e os conteúdos. O registro diário foi um dos principais instrumentos para refletir sobre o trabalho que eu realizava. O registro de falas, de atividades, de descobertas, do que foi positivo ou negativo, das dúvidas, das aprendizagens dos alunos permitiu-me pensar sobre o que foi realizado e sobre o que precisava ser melhorado no ensino.

Fazer uso do diário de campo não foi um exercício fácil. Contudo, auxiliou muito a avaliar minha prática pedagógica enquanto educadora que experimentava reorganizar a própria prática docente, a fim de dar outro lugar e importância ao ensino de gêneros orais. Ao longo dos registros, procurei não apenas descrever as atividades desenvolvidas em sala, mas também me perguntar se os objetivos de cada aula refletiam minha proposta de ensino de textos orais e se esses objetivos haviam sido alcançados.

Para a geração dos dados que analiso a seguir, realizei o registro escrito em diário de campo de todas as atividades desenvolvidas, o segundo de sistematização desses

registros e, por último, a análise propriamente dita. Foram registrados 50 dias de aulas-atividades de pesquisa. Ao longo desses dias houve momentos de ausência na sala de aula em função de: feriados, ida para a cidade para receber a remuneração, transporte escolar quebrado, reuniões e eventos na escola. Dos dias trabalhados, foram realizadas aulas de História, Ciências, Geografia, Educação artística, Ensino Religioso, Língua Portuguesa e Matemática. Os materiais disponíveis para trabalhar essas disciplinas eram os livros didáticos ofertados pela prefeitura do município. Na escola, os acervos de livros de literatura encaminhados pela SEMED ficam na secretaria, não há sala de leitura ou biblioteca. Durante esse período de 50 dias de aula, tivemos 42 dias com estudo de conteúdos da área de linguagens, 25 dias com aulas de Matemática, 07 dias com aulas de Ciências, 07 dias com aulas de geografia, 09 dias com aula de história e 03 dias com aulas de Ensino Religioso. Já as aulas de Educação Física e Educação Artística aconteciam uma vez na semana com o monitor dessas disciplinas.

Depois que iniciei a pesquisa, as aulas de matemática aconteciam sempre depois do recreio. Foram estudadas as quatro operações, noções de área, perímetro, segmento de reta, gráficos, raiz quadrada, tabuada e geometria. Nessas aulas, as práticas de comunicação oral se realizavam por meio das explicações e interações com os alunos.

Nas aulas de ciências, estudamos os seguintes tópicos: sistema solar, a dengue, o sistema urinário, mudanças no corpo, o espaço-estrelas e constelações. As aulas foram desenvolvidas com perguntas dirigidas aos alunos para que me respondessem oralmente. Fazíamos isso com todos os assuntos, em alguns dos quais demorávamos vários dias.

Nas aulas de ciências também tivemos um seminário (seminário), cujos temas foram: “Sistema Urinário” para os alunos do 4º ano e “Mudanças no Corpo” para os alunos do 5º ano. Pedi aos alunos que formassem grupos de cinco pessoas e estudassem com os colegas as páginas 26 a 28 do livro Campo Aberto. No dia 31 de outubro não haveria aula devido à formação que todos os professores deveriam participar na escola polo EMEF Santa Izabel. Assim, pedi aos alunos que estudassem em casa e destacassem os pontos importantes, podendo usar a cartolina para desenhar e apresentar para os colegas quais eram os órgãos principais do nosso sistema urinário. Vejamos como ocorreu essa apresentação, observando o registro em diário de campo que segue:

Fragmento [01] Diário de campo 30/10/2017

Dia 01 de novembro quarta-feira, começamos com as apresentações do 1º grupo formado pelos alunos do 5º ano. Nele

havia 04 componentes M., E., Dh. e D. M. foi a primeira a falar. Apresentou o grupo e o material estudado sobre a temática "Mudanças no Corpo". A seguir falou um pouco dos genes, que segundo ela são quando herdamos algo de nossos pais, exemplo: cabelo, cor da pele, cor dos olhos e tamanho. Já os meninos que faziam parte do mesmo grupo apenas liam e quando eu direcionava alguma pergunta falavam que tinham esquecido. Perguntei ao E., quando ocorre a fecundação? Nesse momento, D. e E. pegaram os pincéis e começaram a desenhar o óvulo e o espermatozoide para melhorar a compreensão dos colegas sobre o processo de fecundação humana. O desenho feito por eles ficou muito bom, mas mesmo assim estavam sem saber como explicar, M. como sempre muito estudiosa assumiu a responsabilidade do grupo, dizendo: "As células de reprodução quando se encontram, é quando o macho, o que sai do homem consegue penetrar no óvulo produzido pela mulher, ali surge uma fecundação humana e uma nova vida, um novo ser humano chamada célula ovo".

Nesse momento, o restante da turma se mostraram bem *interessados, estavam compreendendo um pouco de onde vieram, da fecundação humana. Após M. ter falado, D. e E. falaram que a célula passa por um período de nove meses na barriga da mãe se construindo, membros e órgãos e também outras células. Em seguida, direcionei uma pergunta ao grupo, por que acontece mudanças no corpo? Houve um silêncio imediato por parte dos meninos assim que fiz a pergunta, mas, a M. como sempre gosta de contribuir com sua fala, pediu a vez e disse: "É o período da puberdade, momento que a partir dos 10 anos de idade meninos e meninas começam a sentir mudanças no corpo, pelo crescendo, tamanho, gordura acumulada, aumento dos seios das meninas, a voz grossa dos rapazes e também as mudanças de humor que são constantes nesse período".*

Falar em público não é um exercício fácil. Na apresentação desse grupo, E., Dh. e D. não conseguiam se expor como M. É por isso que o processo de uso da fala deve ser um exercício constante., Os alunos precisam se acostumar com as atividades que envolvem o tratamento da fala e para isso acontecer uma postura deve ser privilegiada durante toda apresentação.

Considerando o exposto no fragmento 01 percebe-se que o ensino da oralidade não é algo para se começar apenas no ensino médio. A criança, desde o ensino fundamental, já pode começar a entender quais são as atividades que vão direcioná-la a fazer o uso da fala de maneira formal. Vejamos a seguir como foi a apresentação das crianças do 4º ano.

Fragmento [02] Diário de campo 30/10/2017

Responsável pelo tema "Sistema Urinário" o primeiro grupo formado foi por quatro alunos, sendo eles: E., E., D. e S. E. iniciou o trabalho fazendo uma breve apresentação do grupo, disse o tema e deu as boas-vindas. Eles começaram com um esquema diferente, fizeram algumas perguntas que foram feitas aos colegas que estavam assistindo. As perguntas foram: Quando você toma muita água você urina mais? Onde a urina fica até vir a vontade de fazer xixi?E. lançou as perguntas e ele mesmo respondeu, dizendo: A água que bebemos durante o dia, os sucos, os refrigerantes, tudo que é líquido vai diretamente para nossos rins, estando nele, o líquido vai passar por uma infiltração até ser liberado para a bexiga, e se os seus rins não fizerem isso, eles não estão funcionando bem. O sistema urinário é composto pelos: rins, ureteres, bexiga e uretra.

Nesse grupo, E. foi o único que conseguiu passar para os colegas o que se tratava a sua apresentação. Seus colegas de grupo não conseguiram falar e ficaram confusos sem saber como iniciar, alguns ainda leram para que não ficassem sem contribuir com o trabalho.

O segundo grupo do 4º ano era formado por 05 meninas, MM., MV., T., E. e L., antes delas darem início a apresentação colaram um cartaz feito de cartolina no quadro. L. iniciou a apresentação falando sobre o tema do trabalho e mostrou o desenho na cartolina, apontando para os desenhos disse:

Fragmento [03] Diário de campo 30/10/2017

Esse aqui é o sistema Urinário Masculino e, esse é o sistema feminino. Os dois têm algumas diferenças que podemos ver logo de cara, mas os dois também tem órgãos iguais, como os rins, a bexiga e a uretra e, é responsável pela produção da urina.

Também nesse grupo somente uma das crianças fez a exposição oral. Como os meninos do 1º e do 2º grupo, as demais participantes do grupo apenas leram partes do texto estudado. Compreendi, a partir dessa atividade que, embora falar seja algo que aprendemos nos nossos primeiros anos de vida, quando isso se trata de um exercício de produção de gênero oral formal em sala de aula, os alunos demonstram dificuldades.

Além desse seminário tivemos mais um sobre a temática "O lixo", o qual foi realizado no dia 30 de agosto, quarta-feira. O objetivo desse trabalho era que os alunos observassem em volta da escola e procurassem os lixos existentes ali, desde o plástico,

vidro, borracha, papel, latas e que entendessem que esses materiais são lixos que demoram meses, anos, décadas para se decomporem.

Os alunos se dividiram em equipes e passearam em volta da escola a procura de lixo. Ao retornarem para a sala dividimos três grupos que apresentaram o que foi coletado. Essa atividade foi bem interessante. As três equipes mostraram bastante material coletado e falaram que muita coisa que estava descartada poderia servir para diversas outras coisas como, vaso de plantas, artesanato com garrafa *pet*, bacias para pôr água como os pneus velhos, entre outros.

Conforme venho destacando os fragmentos dentro das disciplinas trabalhadas em sala, apresento agora um deles de uma das aulas de geografia, nas quais os tópicos estudados foram: *Você é um cidadão brasileiro e do mundo; O espaço rural brasileiro e suas paisagens; A distribuição desigual de terras, movimento sem-terra (MST) e latifundiários; O que é diversidade; Riquezas naturais existentes no Brasil; O trabalho no campo*. As aulas de geografia sempre aconteciam por meio da leitura e discussão do texto, seguida de uma revisão geral com questões orais e debates que fazíamos em círculo das principais ideias abordadas no texto.

Fragmento [04] Diário de campo 02/10/2017

> *No dia 02 de outubro de 2017, segunda-feira, tivemos um seminário com o tema "O trabalho no campo". Esse seminário não se tornou uma tarefa difícil para os alunos, pois estávamos tratando de algo que refletia na realidade dos sujeitos que vivem no campo. Nesse sentido, os alunos falaram de situações como o trabalho e o cultivo, uns disseram que trabalham com mandioca, criação de peixe e maracujá com a família, outros falaram que vivem da produção de pimenta do reino, banana, maracujá e farinha. As atividades, segundo os alunos, eram feitas por toda a família. Ninguém ficava de fora, nem mesmo o irmão mais novo. Segundo o D. na sua casa todos trabalham, "Professora lá em casa nós acorda é cedo, cinco horas da manhã eu levanto para molhar os maracujás e dá comida para os porcos e para as galinhas. Meu irmão tem uma preguiça danada, pai sai cedo e me deixa tomando de conta deles, e eles não quere me ajudar, os meninos que tem preguiça professora".*

Nas aulas, quando o assunto era sobre algo do dia-a-dia dos alunos eles falavam com mais firmeza e sem medo da avaliação dos colegas. Até os mais tímidos conseguiam se manifestar, surgiam disputas para dar a opinião primeiro. Dos temas estudados nas

aulas de Geografia, foram realizados três debates: *1º Você é um cidadão brasileiro e do mundo*; *2º O espaço rural brasileiro e suas paisagens; 3º Riquezas naturais existentes no Brasil*. O 1º tema foi estudado no dia 08 de junho de 2017. Para a preparação do debate, fiz cópia de um material de leitura e entreguei aos alunos ainda no primeiro horário. Concluída a leitura, iniciamos a discussão. Retomamos o texto lido, explorando parágrafo por parágrafo de maneira que todos participassem e, de acordo com a leitura do colega, o outro já podia contribuir falando o que entendeu. Desse modo, também aconteceu com os outros temas 2º e 3º, essa foi a melhor forma que encontrei de fazer os alunos se expressarem sem ficar tão apreensivos.

Já nas aulas de história, os temas estudados foram: *Consciência negra; Origem do dia dos pais; Origem da festa junina; O trabalho nas indústrias no século XIX; Africanos no Brasil; Os imigrantes; Direitos da criança e do adolescente, o dever da escola e da família.* Dos conteúdos trabalhados na disciplina de história, também tivemos o assunto: os imigrantes, que foi desenvolvido em forma de debate em círculo, realizado no dia 03 de outubro por meio das discussões em sala, de acordo com a leitura do texto. Nessas aulas os alunos refletiram sobre o processo de imigração, percebendo a necessidade de sobrevivência das famílias migrantes em busca de lugares melhores com terras apropriadas para plantar e colher. Também falaram porque o Brasil é tão diverso (multicultural), pois desde o momento que foi colonizado, milhares de negros foram trazidos e vendidos para trabalhar no Brasil, sendo que os povos indígenas foram expulsos de seus territórios.

Nas aulas de português, foram realizadas atividades com os gêneros orais seminário e debate que se realizavam de forma interdisciplinar a partir da abordagem de temas de outras disciplinas, tais como "o trabalho no campo" e "direitos da criança e do adolescente", temas propostos no livro didático que envolveram as disciplinas de português, geografia e história. Vejamos o registro da aula sobre o tema "direitos da criança e do adolescente":

Fragmento [05] Diário de campo 15/11/2017

> *(...)estudamos o assunto "direitos das crianças e dos adolescentes" no dia 15 de novembro de 2017, quarta-feira, proposto no livro Campo Aberto, páginas 34 a 40. Essa aula, teve como objetivo compreender quais são os direitos que amparam uma criança e um adolescente. Nessa aula, disponibilizei aos alunos 30 minutos para ler o assunto proposto. Assim, iniciamos o nosso debate com a pergunta "o que é um direito"? E.*

respondeu logo: o direito de estudar. Percebi, que mesmo depois da turma ter lido o assunto ainda sentiram dificuldade de dizer o que é direito, exceto a M.. Segundo ela, direito é respeitar as regras, reconhecer um valor de uma pessoa e ouvir suas opiniões. Em seguida, E. disse: é tratar bem uma pessoa. Logo depois, o D. falou: é ter liberdade por igual sem exclusão de pessoas. Dando continuidade ao debate, fiz outra pergunta: "por que é importante o estudo desde da infância"? E. respondeu: é importante estudar desde pequeno para saber o que os professores ensinam e para saber se comportar, porque se não estudar vai aprender a roubar e usar droga de pequeno, vai fazer o mal e ser apenas um usuário de drogas. Em seguidaD. acrescentou: "livra de trabalhar no pesado e livra de aprender as coisas ruim". E. ainda falou que o estudo é "para não aprender imoralidade".

A princípio os alunos estavam com dificuldade de interagir no assunto, ou talvez estivessem com vergonha de falar. Mas, à medida que os colegas iam falando, os outros também começaram a manifestar o que compreenderam do texto e dar a própria opinião. Depois da conversa sobre o texto que tratava da discussão dos direitos das crianças e adolescentes, junto com os alunos foi produzido um quadro no qual as crianças listaram as atividades que eram impróprias e as que eram adequadas para crianças e adolescentes:

Quadro 02: atividades apropriadas e inapropriadas para crianças e adolescentes.

ATIVIDADE DESENVOLVIDA EM SALA DE AULA	
Atividades impróprias para crianças e adolescentes	**Atividades adequadas às crianças e adolescentes**
1ºVender coisas nas ruas para sustentar a família (M.)	1ºAjudar nos serviços domésticos (S.)
2º O trabalho (K.)	2ºAjudar nos serviços de casa (M. E.)
3º Crianças menores fazendo trabalho pesado (E.)	3ºAjudar os pais na roça (T.)
4ºColocar coisas pesadas para uma criança fazer (L.)	4ºEstudar, ajudar no serviço de casa (D.)
5ºCrianças trabalhando sem ganhar e sendo maltratadas (E.)	5ºEstudar (J. C.)

Ao observar o quadro com as respostas dadas pelos alunos percebemos que cada resposta tem uma relação com a resposta anterior e posterior dos colegas. Por exemplo: 1º vender coisas nas ruas para sustentar a família, pode ser um trabalho. 2º o trabalho, 3º crianças menores fazendo trabalho pesado, se originou também de um trabalho. 4º colocar coisas pesadas para uma criança fazer também pode ser considerado um trabalho. 4º crianças trabalhando sem ganhar e sendo maltratadas, essa também foi uma resposta que fez relação à palavra trabalho. Isso talvez aconteça por ser uma das atividades mais conhecidas pelas crianças ou por não terem conhecimento das outras coisas que as crianças e adolescentes possam fazer, ou porque a resposta do colega o comtemplou e se afirmou nisso "trabalho".

Nas atividades adequadas às crianças e adolescentes não aconteceu diferente. A 1º resposta é ajudar nos serviços domésticos, ou seja, fazer atividades com os pais. A 2º ajudar nos serviços de casa, também é a mesma tarefa, só muda o substantivo comum doméstico por casa. A 3º ajudar os pais na roça, é uma atividade derivada do lar. 4º estudar, ajudar no serviço de casa, aqui foi acrescentado o verbo estudar. E por último estudar, o aluno apenas repetiu a mesma palavra.

Fazendo uma análise do quadro, percebemos que é preciso estabelecer conteúdos e material didático que dialoguem com a realidade do sujeito do campo e que também lhes possibilitem o conhecimento e a participação em instâncias nos diferentes espaços sociais, pois muitos desses alunos são responsáveis pelas tarefas de casa e acompanham os pais quando vão até a cidade. Portanto, o trabalho com os textos orais em contexto de escola do campo não pode se reduzir a situações do cotidiano escolar, mas possibilitar às crianças do campo tornarem-se participantes ativos na sociedade. Ou seja, ensiná-las a participar das situações de interação em instituições como bancos, correios, lotéricas, supermercados, sabendo se expressar oralmente desde do pedido de informação ao atendimento pode ser uma atividade pensada e discutida na escola.

Foi realizado ainda em nossas aulas um debate com o tema "a família e a escola". A aula aconteceu dia 24 de outubro, terça-feira. O trabalho se realizou por equipes. Uma equipe trouxe relatos do dia-dia, critérios com a família desde dos trabalhos que faziam juntos até a importância de ter uma família com pais e irmãos. A outra equipe trouxe questões que reflete nos acontecimentos do dia-dia em sala de aula e dentro da escola. A atividade teve como objetivo fazer com que os alunos compreendessem quais são seus deveres com a família e a escola. Porque, assim como eles devem saber dos seus direitos,

também devem saber e contribuir com seus deveres. Apresento no fragmento 06 como ocorreu a atividade em sala de aula.

Fragmento [06] Diário de campo 24/10/2017

> *As equipes já estavam prontas e a equipe 01 inicia com as perguntas: Qual é a importância da escola para os alunos? É correto defender os colegas em sala? O que fazer para evitar uma agressão em sala de aula? O que você faz ou sente quando o professor chama sua tenção? Essas foram algumas das perguntas lançadas pela equipe 01. A equipe se saiu muito bem nas questões.* A *equipe 02 também não ficou atrás, apenas em alguns momentos tiveram dificuldades devido à timidez por parte de alguns alunos.*
> *A equipe 02 começa a lançar suas perguntas, são elas*: *Você tem respeito pela sua família? Quais são os trabalhos que você e sua família praticam juntos? A tua família te educa? De que forma? Qual é a importância da família para você? O que é ter um pai para você? Você demonstra confiança em seus irmãos?*
> *Como se sente quando sua mãe chama sua atenção?*
> *Essas foram algumas questões realizadas pela equipe 02. As duas equipes se saíram muito bem. Percebi que os alunos aprenderam a trabalhar em equipe e a respeitar os momentos de fala dos seus colegas, esperar a sua vez e compreender a opinião do outro, pois, acima de tudo eles aprenderam a ter compromisso com o trabalho.*

Assim, na disciplina de língua portuguesa foram trabalhados os seguintes conteúdos: Leitura e interpretação: Textos informativos, reportagens, Contos, poemas, parlendas, piadas, receitas, advinhas; textos expositivos: seminário, debate e texto explicativo; roda de conversa, conversa formal, conversa informal; Produção de textos: narrativos, poéticos; Análise linguística: concordância verbal, colocação pronominal. Desses gêneros trabalhados, os gêneros orais explorados em sala de aula foram: roda de conversa, conversa formal, conversa informal, seminário e debate. As atividades de ensino-aprendizagem com gêneros orais foram realizadas ao longo de 36 dias letivos. No quadro 03, apresento os gêneros trabalhados e a quantidade de textos produzidos:

Quadro 03: Gêneros orais desenvolvidos na disciplina de língua portuguesa

GÊNEROS ORAIS DESENVOLVIDOS NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA			
A pesquisa teve início no dia 06 de junho de 2017			
Nº	**GÊNEROS**	**QUANTIDADE**	**TOTAL**

1º	Debate	03	40
2º	Roda de conversa	14	
3º	Conversa formal	13	
4º	Seminário	01	
5º	Conversa informal	04	
6º	Exposição oral	05	
Término da pesquisa em 07 de dezembro de 2017			

Fonte: pesquisa de campo (2017) Elaboração do autor

Trabalhei com gêneros orais durante minhas aulas porque queria que os alunos compreendessem como a fala é importante, no sentido de a turma despertar interesse por conversar e dialogar não só com os coleguinhas no recreio, mas nos momentos de discussões oriundas dos conteúdos em sala de aula. Meu objetivo, enquanto professora de uma turma multisseriada de 4° e 5° ano, foi de contribuir na formação dos alunos para que pudessem conhecer e lidar com situações em que os gêneros orais estivessem presentes. Questionei-me quanto ao fato de que sempre que se fala do trabalho com textos na escola imediatamente nos vem à mente o trabalho com textos escritos, mas será que só os textos escritos fazem parte do nosso cotidiano? Certamente não. Participamos no dia-a-dia de situações que são produzidos tanto os textos orais quanto textos escritos: quando precisamos pedir uma informação, solicitar um documento, reivindicar melhorias, convidar um amigo a um lugar, tirar dúvidas sobre o cancelamento de um cartão, todos esses momentos utilizamos textos e, em algumas situações, o texto oral é mais recorrente.

Então, conhecer e fazer parte de momentos com a presença da oralidade, como, debate, seminário ou roda de conversa é entender que a fala supostamente tem um roteiro a ser seguido e que entre um movimento ou outro entre os gêneros orais os discursos se diferenciam. Tendo em vista os apontamentos de Bakhtin (1997).

> O querer dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. (BAKHTIN, 1997 p. 301).

Para isso, cabe ao professor promover atividades em sala de aula que envolvam os gêneros orais, uma vez que a escola é a instituição responsável por ampliar as capacidades de participação dos alunos nos diferentes contextos sociais. Tendo essas questões em vista, meu primeiro passo para alcançar os objetivos foi promover um

momento de leitura a cada início da aula. Eram leituras dos livros disponíveis no acervo da escola, que eu realizava em voz alta para a turma.

A cada leitura fazíamos uma discussão do texto, com o qual eu chamava a atenção das crianças para as informações sobre o autor, o ilustrador, as imagens que constituíam muitos dos textos lidos. Foram realizadas leituras de contos, poemas, parlendas e advinhas. No quadro 04, apresento as obras lidas e os respectivos autores:

Quadro 04: obras literárias lidas na sala de aula ao longo da pesquisa de campo.

OBRAS LITERÁRIAS LIDAS NA SALA DE AULA AO LONGO DA PESQUISA DE CAMPO		
Nº	**Título da Obra**	**Autor**
01	Mãenhe!	(Ilan Brenman)
02	A Velha a Fiar	(Sandra Regina Félix)
03	A Ponte	(Heinz Janisch)
04	O Rato Urbano e Lar Espartano	(Terry Deary)
05	Três Fábulas de Esopo	(Paulo Garfunkeel)
06	O Peixe e a Passarinha	(Blandina Franco)
07	Era Uma Vez Um Cão	(Adélia Carvalho)
08	Lá vem o Homem do Saco	(Regina Rennó)
09	Poesias do Nilo	(Gilles Eduar)
10	111 Poemas	(Sérgio Capparelli)
11	O Príncipe Teiú	(Marco Haurélio)
12	Carvoerinhos	(Roger Mello)
13	O Gato e a Árvore	(Rogério Coelho)
14	O Gato no Telhado	(Mary França)
15	Rinocerontes Não Comem Panquecas	(Anna Kemp)

Fonte: Elaboração da autora

As leituras eram sempre seguidas de diálogos com as crianças, a fim de provoca-los a manifestar oralmente o que haviam compreendido. Essas conversas eram orientadas por perguntas como: Qual é o tema central do texto? Vocês perceberam o que aconteceu com o (falava nome do personagem)? Será por que ele correu? Como foi que viraram

amigos? O que eles enfrentaram de tão complicado? As perguntas eram formuladas de acordo com a temática de cada obra lida. Nesse primeiro momento as atividades se estendiam pela leitura em voz alta feita pelo professor, dando origem a roda de conversa.

A roda de conversa acontecia quase todos os dias e com ela todos os alunos aprendiam várias coisas: como expor suas ideias com clareza e autonomia, ouvir as ideias dos colegas e ampliar o vocabulário. Na escolha dos livros e durante as rodas de conversas eram considerados os temas familiares aos alunos e os assuntos que estavam sendo estudados. Eu ficava sempre atenta aos que falavam bastante e aos que menos falavam, procurando garantir a oportunidade de que todos se manifestassem em diferentes momentos.

Através da roda de conversa surgiu possibilidades de se trabalhar com esses alunos atividades que pudessem pesquisar, pensar, refletir, argumentar e defender um tema central entre si e com a intervenção do professor. A partir disso, surgiu a necessidade de trabalhar o gênero debate, ele é um dos gêneros que possibilitará os alunos a criarem argumentos de acordo com o contexto abordado. Os debates aconteciam com a divisão de tema e sorteio entre as equipes. Normalmente existia as equipes (A) e (B), dois grupos que enfatizavam questões de acordo com a sua realidade. Foram realizados um total de sete debates em sala, conforme se verifica no quadro 05:

Quadro 05: debates realizados em sala de aula

DEBATES REALIZADOS EM SALA DE AULA		
Data	**Temas**	**Disciplina**
08/06/2017	Você é um cidadão brasileiro e do mundo	Geografia
27/06/2017	Á agua	Português e ciências
24/08/2017	Espaço rural brasileiro e suas paisagens	Geografia
03/10/2017	Os imigrantes	História
24/10/2017	A família e a escola	Português e história
15/11/2017	Direitos das crianças e dos adolescentes	Português e história
27/11/2017	Riquezas naturais existentes no brasil	Geografia

Fonte: Elaboração da autora

Além dos debates em equipes, aconteciam na disciplina de língua portuguesa momentos de seminário. Os assuntos expostos eram temas que facilitassem a compreensão da turma, para que assim eles pudessem realizar a atividade. A seguir, apresento um quadro com as datas e temas a partir dos quis foram organizados os seminários.

Quadro 06: seminários praticados na sala de aula.

SEMINÁRIOS PRATICADOS NA SALA DE AULA			
Datas	**Temas**	**Atividades**	**Disciplina**
30/08/2017	O lixo	Seminário	Português e Ciências
02/10/2017	O trabalho no campo	Seminário	Português e geografia
30/10/17	Preparação para o seminário	Os alunos por meio do livro didático fizeram pesquisas e estudo para o seminário.	Ciências
01/11/2017	Sistema urinário (4ºano) /Mudanças no corpo (5ºano)	Seminário	Ciências

Fonte: Elaboração da autora

Nos seminários trabalhamos os seguintes tópicos: o lixo, o trabalho no campo, sistema urinário e mudanças no corpo. Ao todo, tivemos 4 seminários, sendo desenvolvidos por quatro e/ou cinco pessoas em cada grupo. É importante lembrar que os seminários e debates não aconteciam apenas nas aulas de língua portuguesa. Foram realizados a partir de temáticas estudadas nas aulas de história, geografia e ciências. Como ressaltam os PCN's:

> Não basta deixar que as crianças falem; apenas o falar cotidiano e a exposição ao falar alheio não garantem a aprendizagem necessária. É preciso que as atividades de uso e as de reflexão sobre a língua oral estejam contextualizadas em projetos de estudo, quer sejam da área de Língua Portuguesa, quer sejam das demais áreas do conhecimento. A linguagem tem um importante papel no processo de ensino, pois atravessa todas as áreas do conhecimento, mas o contrário também vale: as atividades relacionadas às diferentes áreas são, por sua vez, fundamentais para a realização de aprendizagens de natureza linguística (BARSIL 1997 p.39).

Neste sentido, considerando os textos discutidos em sala de aula e as atividades produzidas pelos alunos havia sempre uma exposição oral. Essa exposição oral consistia nos textos que os alunos produziam para a exposição dos temas estudados. Os textos feitos pela turma, durante as apresentações orais, vinham muitas vezes acompanhados de desenhos e/ou poemas.

É também importante ressaltar que durante as aulas tínhamos um tempo para compartilhar com os colegas o dia-a-dia, a vinda para escola e os acontecimentos dos fins de semana ou até mesmos dos feriados. Esses momentos de interação dos alunos é o que chamamos de *conversa informal*: o resumo da vivência cotidiana passada aos colegas. Já

a conversa formal é aquela que exige o uso do registro oral da língua culta. O seu emprego se dava em situações mais formais durante as aulas, como nos seminários, debates a exploração de conteúdo, problematizando uma temática, entre outros.

A conversa formal e informal foi relevante nas aulas no sentido de que os alunos precisam compreender, por exemplo: por que é importante fazer silêncio quando alguém fala? Será que falamos muito baixo ou muito alto? O que acontece se isso não é levado em consideração? E o que fazer quando o colega falou uma coisa que não entendemos? Essas questões foram extremamente importantes para darmos continuidade ao estudo dos conteúdos de comunicação oral.

Iniciar um trabalho com práticas orais cotidianas e escolares é compreender que não se podem separar, na nossa sociedade, os gêneros orais dos gêneros escritos e ao mesmo tempo refletir sobre as especificidades dos gêneros orais. Considerando isso, propusemos o trabalho na sala de aula focado no ensino de gêneros orais formais, uma vez que:

> Parece, portanto, mais propício entrar não no oral em geral, mas em gêneros orais, e observar suas especificidades. Trabalhar os orais pode dar acesso ao aluno a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas; abrem-se, igualmente, caminhos diversificados que podem convir aos alunos de maneiras muito diferenciadas, segundo suas personalidades (SCHNEUWLY, 2004 p. 117).

É, por isso que é importante realizar o planejamento do ensino de gêneros orais por etapas: desde a conversa informal até os gêneros orais mais formais. Os alunos precisam conquistar o hábito de expor suas ideias de forma coerente, mas para isso o professor deve orientar as crianças quanto à organização das práticas formais de interação e aspectos referentes ao vocabulário utilizado nesse tipo de situação, por exemplo. Assim como uma conversa formal existe um estilo próprio de fala, o debate e o seminário também exigem formas específicas de produção discursiva. Segundo Dolz e Schneuwly (2004 p. 137):

> [...] as formas padrão e não padrão manifestam-se tanto no oral quanto na escrita[..]. Portanto, para uma didática em que se coloca a questão do desenvolvimento da expressão oral, o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos de superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita. A constituição do oral como objeto legítimo de ensino exige, portanto, antes de tudo, um esclarecimento das práticas orais de linguagem que são exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nelas implicados (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004 p. 137; 140).

Nesse sentido, são necessárias nas aulas práticas de linguagem que estejam propriamente relacionadas ao gênero textual oral como objeto de ensino, pois, de acordo com essa pesquisa pude perceber durantes as aulas realizadas que o trabalho com os gêneros orais só será possível a partir de um interesse maior por parte do professor. Não vamos esperar que o sistema nos ofereça essa receita, até porque não se trata de uma receita pronta e acabada, mas de um trabalho que ao longo do tempo tanto o professor quantos os alunos vão se acostumando as novas práticas de ensino que se manifestam nos diversos gêneros orais e tornando-os algo necessário em sala de aula. Portanto, é preciso que nós professores promova exercícios através do oral com a escrita, pois, conforme viemos demonstrando no interior desse trabalho não existe o oral sem o escrito e nem o escrito sem o oral, os dois gêneros existem para que podemos exercer um excelente trabalho em sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho apresentamos quais são os objetos de ensino das aulas de Língua Portuguesa (LP) segundo as teorias de Geraldi (2011). O autor propõe que o ensino de língua portuguesa se realize a partir das práticas de leitura, práticas de escrita e o ensino da metalinguagem, destacando a importância de que essas práticas sejam ensinadas a partir do reconhecimento das diferentes instâncias de uso da língua (GERALDI, 1996).

Em seguida, analisamos as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de LP e destacamos as orientações contidas nesses documentos quanto ao trabalho com gêneros orais em sala de aula. Logo depois refletimos sobre o conceito de gênero discursivo em Bakhtin (1997). A partir disso, fizemos uma discussão com Marcuschi (2010), Rojo (2001) e Kleiman (1995), refletindo que a escola além de ser uma das principais agencias de letramento, também é responsável pelo ensino de gêneros discursivos produzidos, especialmente, em instâncias/esferas públicas de comunicação. Demonstramos que nas práticas de linguagem, as modalidades oral e escrita de uso da língua não se apresentam separadas, mas num *contínuum* (MARCUSCHI, 2010).

Afirmamos ao longo desse trabalho que os gêneros orais devem ser objeto de ensino nas aulas de LP, uma vez que a escola deve possibilitar aos alunos participar com autonomia de situações que demandem a produção e compreensão tanto de gêneros orais quanto escritos.

Com isso procuramos mostrar que os gêneros orais fazem parte das atividades realizadas na sala de aula e que devem ser ensinados gêneros formais empregados em esferas públicas de comunicação, como o debate e o seminário, por exemplo. Consideramos importante destacar que os alunos já vêm com o domínio dos gêneros orais informais e cotidianos, como a conversa espontânea, cabendo à escola levá-los a praticarem gêneros orais mais complexos e formais.

> O trabalho com linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas: seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral. Só em atividades desse tipo é possível dar sentido e função ao trabalho com aspectos como entonação, dicção, gesto e postura que, no caso da linguagem oral, têm papel complementar para conferir sentido aos textos (BRASIL, 1997 p. 40).

Portanto, a partir desse trabalho, esperamos que o ensino de gêneros orais possa ser uma das atividades concretizada diariamente em sala de aula, principalmente no ensino fundamental e em turmas que o ensino esteja organizado pela multissérie, por quê? Você poderia retomar os objetivos para ir concluindo a partir deles, levando em consideração os resultados de seu trabalho em sala de aula e como pesquisadora.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

BAGNO; Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, pp. 277-326.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de Português:** discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

BORTONI-RICARDO. **O estatuto do erro na língua oral e a na língua escrita.** In: GORSK, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl (Orgs.). Sociolinguística e ensino: contribuições para formação do professor de língua. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006, pp. 267-275.

BUNZEN, Clécio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural**.** In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (Orgs.). **Letramentos:** rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010, pp. 99-117.

CALVACANTI, M. C. Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. In: **D.E.L.T.A**, nº15, pp 385-417, 1999.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística:** Uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

CÂMARA JR. Joaquim Mattoso. Língua e Cultura**.** In: UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. **Dispersos de Joaquim Mattoso Câmara Jr**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972.

CARDOSO, Bruna Puglisi de Assumpção. Os Gêneros do Discurso, a Linguagem Oral e a Linguagem Escrita. In: **Práticas de Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Anzol, 2012, p. 23-43.

CORTESÃO, Luiza e STOER Stephen. Investigação-ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. In: **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 7, pp. 7-28, 1997. Disponível em

http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC7/7-1-cortesao.pdf. Acesso em 26 de novembro de 2017.

DOLZ, Joaquim. Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita. Elementos para Reflexões sobre uma Experiência Suíça (Francófona). In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 35-60.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GERALDI, João Wanderley. **O Texto na Sala de Aula.** São Paulo: Ática, 2011.

_____. Sobre o ensino de língua materna. In: Geraldi, João Wanderley**. Linguagem e Ensino**: exercícios de militância e divulgação. São Paulo: Mercado de Letras, 1996, pp. 27-80.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOULART, Cecília Meireles Aldigueri. Oralidade, escrita e letramento. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita** Brasília: Ministério da Educação, 2006, pp 72-75.

GOUVEIA E ORENSZTEJN, Beatriz e Miriam. Alfabetizar em contextos de letramento. . In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita** Brasília: Ministério da Educação, 2006, pp 34-37.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995, pp. 15-64.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala para a Escrita**: Atividades de Retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio**.** Letramento e Oralidade no Contexto das Práticas Sociais e Eventos de Comunicação. In: SIGNORINI, Inês; MARCUSCHI, Luiz Antônio**. Investigando a Relação Oral/Escrito e as Teorias do Letramento.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001, pp. 23-49.

RAMA, Angel. **A cidade das letras.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

ROJO, Roxane. Letramento Escolar, Oralidade e Escrita em Sala de Aula: Diferentes Modalidades ou Gêneros do Discurso? In: SIGNORINI, Inês; MARCUSCHI, Luiz Antônio**. Investigando a Relação Oral/Escrito e as Teorias do Letramento.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001, pp. 51-73.

ROJO, Roxane. O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos (Org). **Encontro na Linguagem – Estudos Linguísticos e Literários.** Uberlândia: EDUF, 2006, pp. 51-80.

SOARES; Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2008.