UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FLÁVIA BARBOSA DE SANTANA ARAÚJO

A AVALIAÇÃO DA ORALIDADE EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

Recife
2014

FLÁVIA BARBOSA DE SANTANA ARAÚJO

A AVALIAÇÃO DA ORALIDADE EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do grau de Mestra em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagem, pela Universidade Federal de Pernambuco.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Lívia Suassuna

Recife
2014

Catalogação na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

A663a Araújo, Flávia Barbosa de Santana.
A avaliação da oralidade em aulas de língua portuguesa do ensino médio / Flávia Barbosa de Santana Araújo. – Recife: O autor, 2014.
138 f. ; 30 cm.

Orientadora: Lívia Suassuna.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.
Inclui Referências, Apêndice e Anexos.

1. Língua portuguesa - Ensino e estudo. 2. Ensino médio. 3. Oralidade. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Suassuna, Lívia. II. Título.

469.07 CDD (22. ed.) UFPE (CE2014-47)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FLÁVIA BARBOSA DE SANTANA ARAÚJO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

TÍTULO: A AVALIAÇÃO DA ORALIDADE EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dr.ª Lívia Suassuna
1ª Examinadora/Presidente

_____

Prof.ª Dr.ª Normanda da Silva Beserra
2ª Examinadora

_____

Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa
3ª Examinadora

MENÇÃO DE APROVAÇÃO: APROVADA

Recife, 07 de julho de 2014.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus. Ele é a razão do meu viver e pela sua força conquisto tudo que a meus olhos humanos pode parecer impossível de ser alcançado.

Ao meu marido Melquisedeque. Seu amor, paciência, cuidado e companheirismo fazem meus dias mais felizes. Essa conquista também é sua!

Aos meus pais, Manoel e Edinâne, pelo carinho, apoio e investimentos feitos na minha educação. Eu só cheguei até aqui por causa de vocês.

Aos meus familiares, pela confiança e respeito aos meus momentos de estudo.

Aos meus amigos, pela compreensão das ausências necessárias ao processo de investigação e construção do conhecimento. E um recado para Ana Paula, Manuelly e Mikaelle (acharam que os nomes de vocês não iam estar aqui?): agora teremos mais tempo para sair, comer e fofocar!

A minha "mãerientadora", Dr.ª Lívia Suassuna, meu maior exemplo de educadora: sábia, competente, responsável e humana. Com ela aprendi a amar a minha profissão e a fazer o meu melhor em sala de aula. Obrigada por todas as orientações e conselhos dados desde a graduação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE; em especial ao Dr. Artur Gomes de Morais e à Dr.ª Eliana Borges Correia de Albuquerque, pelas importantes contribuições para a metodologia da pesquisa.

A todos os meus colegas da pós-graduação, pelos momentos compartilhados dentro e fora de sala de aula; em especial aos colegas da linha de pesquisa em Educação e Linguagem da minha turma.

A todos os funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, pela presteza e dedicação ao trabalho.

Às professoras Maria Lúcia Barbosa e Normanda Beserra, por aceitarem participar como examinadoras tanto da qualificação quanto da defesa e enriquecerem esta pesquisa com as suas observações.

Aos professores participantes da pesquisa, que, além de terem sido meus colegas de trabalho, são exemplos para a minha formação profissional e acadêmica. Através da prática de vocês vejo que uma educação melhor e mais humana é possível.

A Elaine, Laís e Marcela, pelas opiniões dadas ao longo da pesquisa.

E, finalmente, a todos os que me ajudaram na conclusão desta etapa.

Muito obrigada!

A morte e a vida estão no poder da língua. O que bem a utiliza come do seu fruto.

Provérbios 18.21

RESUMO

Em nossa vivência docente percebemos que, no Ensino Médio, quando a avaliação da oralidade acontece, ela se dá na maioria das vezes de forma assistemática e baseada numa prática "escolarizada" dos gêneros textuais orais. Assim, em nossa pesquisa, procuramos responder à seguinte pergunta: Como os professores avaliam o aprendizado da oralidade de seus alunos durante as aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio? Nossos objetivos eram, mais especificamente: 1) investigar como os professores concebem o ensino e a avaliação da oralidade; 2) identificar as metas de aprendizagem para a oralidade apontadas no planejamento; 3) analisar a execução, em sala de aula, de atividades de avaliação da oralidade, notadamente os procedimentos, instrumentos e critérios utilizados. Levantamos a hipótese de que a avaliação da oralidade ainda é pouco presente nas aulas de língua portuguesa do Ensino Médio, e quando ela acontece, é feita de forma pontual e assistemática, geralmente a serviço da aprendizagem de outros conteúdos, caracterizando uma avaliação predominantemente tradicional. Para fundamentar teoricamente nossa pesquisa, utilizamo-nos dos estudos de diversos autores, dentre os quais podemos citar Marcuschi (2010), Castilho (2011), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Schneuwly (2004), Melo e |Cavalcante (2007, 2012) e Suassuna (2007a, 2007b). A fim de satisfazer nossos objetivos, e também por se tratar de uma pesquisa no campo educacional, optamos por uma pesquisa qualitativa com estudo de casos múltiplos. Inicialmente aplicamos questionários para identificar professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio que trabalhavam com gêneros orais. Após a aplicação dos questionários, entramos em contato com os professores para realizar entrevistas e, diante do consentimento da maioria, escolhemos cinco para serem entrevistados. Dentre esses, escolhemos os dois que tivessem um perfil acadêmico-profissional mais semelhante, e chegamos aos professores Sílvio e Kássia. As turmas observadas foram um 1º ano (Sílvio) e um 3º ano (Kássia). Antes das observações, solicitamos a ambos a entrega de seus planejamentos, que, no caso, era o currículo da rede estadual de ensino de Pernambuco, documento contemplado em nossa análise. Na análise das observações discutimos as atividades com gêneros orais realizadas, os instrumentos e critérios avaliativos referentes a esses gêneros e as concepções de avaliação da oralidade imbricadas nas práticas dos dois docentes. A análise de dados nos levou a concluir que ambos realizavam práticas avaliativas sistemáticas de oralidade, tendo critérios e instrumentos claros para a avaliação. Porém, o professor Sílvio realizou uma avaliação predominantemente formativa, através do trabalho com uma sequência didática em que o acompanhamento dos alunos foi constante, ao passo que a professora Kássia realizou uma avaliação pontual (focada na verificação de aprendizagens), a qual estava a serviço da aprendizagem de outros conteúdos, caracterizando uma avaliação mais voltada ao paradigma tradicional. Dessa forma, ressaltamos a urgência de mais pesquisas nessa temática, para esclarecer alguns dados que a nossa pesquisa não tenha conseguido contemplar.

Palavras-chave: Oralidade, Avaliação, Língua Portuguesa, Ensino Médio.

ABSTRACT

In our teaching experience we realize that, in high school, when the evaluation of orality happens, it happens most often an unsystematic manner and based on an "educated" practice of oral text types. Thus, our research sought to answer the following question: How teachers evaluate learning orality of their students during Portuguese lessons of high school? Our objectives were, more specifically: 1) To investigate how teachers conceive of teaching and evaluation of orality; 2) To identify the learning goals for the planning identified orality; 3) To analyze the implementation, in the classroom, of evaluation activities of orality, specifically the procedures, tools and criteria used. We hypothesized that evaluation of orality is still not present in the Portuguese classes in high school, and when it happens, is done in a timely and systematic way, often in the service of learning other content, featuring a predominantly traditional evaluation. To theoretically ground our research, we use them for studies of several authors, among which we mention Marcuschi (2010), Castilho (2011), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Schneuwly (2004), Melo and Cavalcante (2007, 2012) and Suassuna (2007a, 2007b). To meet our goals, and because it is a research in the educational field, we chose a qualitative research study of multiple cases. Initially we applied questionnaires to identify Portuguese teachers in high school who worked with oral genres. After the questionnaires, we contacted teachers to conduct interviews and front of the consent of the majority, selected five to be interviewed. Among these, we chose the two that had an academic and professional most similar profile, and arrived at teachers Silvio and Kássia. The classes observed were a 1st year (Sílvio) and 3rd year (Kássia). Before the observations, we require both the delivery of their plans, which in this case was the curriculum of the Pernambuco network state, document contemplated in our analysis. In the analysis of the observations, we discussed the activities performed with oral genres, instruments and criteria of evaluation related to these genres and conceptions of evaluation of orality intertwined practices of the two teachers. Data analysis led us to conclude that both hold systematic evaluation practices of orality, with clear criteria and tools to evaluate. However the teacher Sílvio predominantly conducted a formative evaluation, through working with a teaching sequence in which the students monitoring was constant; while the teacher Kássia conducted a timely evaluation (focused on the discovery learning), which was in the service of learning other content, featuring a more focused review of the traditional paradigm. Thus, we emphasize the urgency for more research on this subject, to clarify some data that our research has failed to contemplate.

Keywords: Orality, evaluation, Portuguese language, High School.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: Dicotomias estritas (fala *versus* escrita) 22
Quadro 2: Atividades de oralidade para o Ensino Médio (OCEM) 33
Figura 1: Esquema de uma sequência didática 50
Quadro 3: Relação entre objetivos específicos e procedimentos 58
Quadro 4: Relação entre procedimentos de coleta e critérios de análise dos dados 59
Quadro 5: Distribuição de aulas do professor Sílvio no 1º ano A 79
Quadro 6: Descrição das atividades realizadas por Sílvio 80
Quadro 7: Roteiro proposto para as comunicações orais 96
Quadro 8: Distribuição de aulas de Kássia no 3º ano E 108
Quadro 9: Descrição das atividades realizadas por Kássia 108
Quadro 10: Pontos propostos para os seminários do 3º ano E 112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BCC: Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco

NURC: Projeto Norma Urbana Culta

OCEM: Orientações Curriculares para o Ensino Médio

OTM: Orientações Teórico-Metodológicas (rede estadual de Pernambuco)

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN+: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

SAEPE: Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS USADOS PARA A TRANSCRIÇÃO

F	Flávia (pesquisadora)
S	Sílvio
K	Kássia
A1, A2, A3...	Alunos
[...]	Supressão de trechos
[*texto*]	Esclarecimentos
...	Pausa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 17
1.1 Concepções de língua/linguagem e ensino 17
1.1.1 A questão dos objetivos: para que ensinamos o que ensinamos? 19
1.2 A oralidade como eixo norteador do ensino de língua portuguesa 21
1.2.1 Por que trabalhar a oralidade no Ensino Médio? 25
1.2.2 O que dizem os documentos oficiais do Ensino Médio sobre a oralidade? 29
1.2.3 O que a língua falada tem de particular? 37
1.2.4 Como tratar a questão da variação linguística na oralidade? 40
1.3 Concepções de avaliação 42
1.3.1 Concepção tradicional: avaliar é quantificar? 43
1.3.2 Concepção formativa: mudar a pedagogia para mudar a avaliação! 45
1.3.3 A avaliação da aprendizagem em língua portuguesa: uma relação dialógica 46
1.3.4 E como avaliar a oralidade, então? 48
2 METODOLOGIA 52
2.1 Seleção dos sujeitos da pesquisa 54
2.2 Procedimentos de coleta dos dados (*corpus*) 56
2.3 Procedimentos de análise 58
3 ANÁLISE DOS DADOS 61
3.1 Entrevistas 62
3.1.1 Concepções de língua e linguagem 62
3.1.2 Concepções de oralidade 64
3.1.3 Critérios para a escolha dos gêneros orais 67
3.1.4 Trabalho com gêneros orais 70
3.1.5 Concepções de avaliação (da oralidade) 73
3.1.6 Comentários finais sobre as entrevistas 74
3.2 Planejamentos 75
3.2.1 Currículo para o 3º bimestre do 1º ano do Ensino Médio 76
3.2.2 Currículo para o 3º bimestre do 3º ano do Ensino Médio 76
3.2.3 Algumas considerações sobre o Currículo de Português para o Ensino Médio 78
3.3 Observações de aula 78

3.3.1 Observação de aulas do professor Sílvio *78*
3.3.1.1 Atividades com gêneros orais em sala de aula 84
3.3.1.2 Critérios de avaliação dos gêneros orais 98
3.3.1.3 Instrumentos utilizados na avaliação dos gêneros orais 104
3.3.1.4 Concepções de avaliação (da oralidade) atreladas à prática docente 106
3.3.2 Observação de aulas da professora Kássia *108*
3.3.2.1 Atividades com gêneros orais em sala de aula 111
3.3.2.2 Critérios de avaliação dos gêneros orais 115
3.3.2.3 Instrumentos utilizados na avaliação dos gêneros orais 118
3.3.2.4 Concepções de avaliação (da oralidade) atreladas à prática docente 119
CONSIDERAÇÕES FINAIS 122
REFERÊNCIAS 125
APÊNDICE – Roteiro para entrevista 132
ANEXO A – Texto "Nós não nascemos prontos", de Mário Sérgio Cortella 134
ANEXO B – Continuação do texto "Nós não nascemos prontos", de Mário Sérgio Cortella 135
ANEXO C – Atividades sobre comunicação oral 136
ANEXO D – Continuação das atividades sobre comunicação oral 137
ANEXO E – "Entre o texto e o discurso – as qualidades de um orador" 138

INTRODUÇÃO

O começo da sabedoria é encontrado na dúvida; duvidando começamos a questionar, e procurando podemos achar a verdade.
Pierre Abelard

Por muitos anos a escola, no que tange ao ensino de língua materna, preocupou-se exclusivamente com a aquisição da escrita. O aluno deveria sair da escola sabendo ler e principalmente escrever, o que direcionava o ensino de língua materna para o trabalho de alfabetização nos anos iniciais, focado na compreensão do código linguístico, e, nos anos finais, para a exploração exaustiva de regras gramaticais. Por esse motivo, em poucas ocasiões o aluno era exposto a situações reais de comunicação oral, desprezando-se o trabalho com a fala de sala de aula. Quando ela aparecia, era trabalhada por meio de práticas de oralização, na maioria das vezes na forma de leitura em voz alta.

Tais procedimentos metodológicos configuraram a concepção tradicional de ensino, derivada dos estudos linguísticos estruturalistas, os quais tiveram como seus representantes mais conhecidos Saussure e Jakobson. Essa concepção vigorou no Brasil até os anos 70-80 do século XX, quando ocorreu a "virada pragmática" e começaram a surgir as primeiras discussões sobre ensino de língua portuguesa pautado numa concepção interacionista de língua e linguagem.

Nessas discussões sobre a língua como forma de interação, a oralidade ganhou um espaço significativo, especialmente após a publicação do livro *Análise da Conversação*, de Luiz Antônio Marcuschi, publicado em 1986 e das obras de diversos autores ligados à Linguística Textual, como Ingedore Koch, Leonor Lopes Fávero e Luís Carlos Travaglia. Quando as discussões sobre o trabalho com textos orais ganharam mais relevância dentro dos estudos linguísticos, foram iniciados diversos estudos sobre língua falada. Entre eles, Marcuschi e Dionísio (2007) destacam como os mais lembrados: o Projeto NURC (Norma Urbana Culta), em que se analisava a língua falada utilizada por falantes cultos dos grandes centros urbanos brasileiros; e o Projeto de Gramática do Português Falado, que buscava a preparação de uma gramática referencial da variante culta do português falado no Brasil.

De acordo com Silva (1996), o NURC surge em 1969 durante o III Instituto Interamericano de Linguística. Na ocasião, o Prof. Nélson Rossi (Universidade Federal da Bahia), que já havia apresentado, em 1968, um projeto de estudo da norma culta da língua portuguesa falada no Brasil em um simpósio no México, convocou uma reunião para esclarecer

o projeto a seus pares e também instalá-lo aqui no Brasil. Dessa forma, foram escolhidos os coordenadores locais do projeto nas seguintes cidades brasileiras: Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador, Recife e Porto Alegre. É importante destacar a contribuição dada por Ataliba de Castilho e Dino Preti (a partir de 1981) na coordenação do NURC de São Paulo. A partir das pesquisas coordenadas por eles que surge a Gramática do Português Falado, a qual reunia em vários volumes diversos estudos sobre a norma culta do português falado em nosso país.

Essas pesquisas, juntamente com a publicação de diversas obras sobre o assunto, suscitaram novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados no final da década de 1990, vieram reforçar o trabalho com textos em sala de aula, partindo de gêneros diversos, inclusive os orais. Ainda assim, permanecia e permanece uma lacuna no que tange à presença da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa.

Dolz, Schneuwly e Haller (2004) defendem que o ensino da oralidade deva partir dos gêneros orais formais públicos, pois é dever da escola fazer com que o aluno entre em contato com os mesmos, para que possa confrontá-los com os gêneros orais presentes nas situações do cotidiano (aos quais tem fácil acesso), pois os gêneros formais implicam um controle mais consciente e voluntário por parte de quem os usa. Ainda sobre essa questão, Dolz, Schnewuly e Haller (2004, p. 147) escrevem: "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."

Como vimos acima, o trabalho com a oralidade nas aulas de língua materna foi desprezado durante o domínio da concepção tradicional de ensino. Segundo Leal (2003), antes da chegada das teorias interacionistas sobre a língua no Brasil, a avaliação da aprendizagem em língua portuguesa era realizada de forma descontextualizada e se detinha a quantificar as habilidades de definição, classificação e aplicação de regras gramaticais, criando níveis de desempenho que determinavam quem deveria ser aprovado ou não. Entre as diversas razões para a hegemonia desse modelo classificatório de avaliação durante tantos anos, podemos apontar o "controle" sobre a aprendizagem proporcionado pela aplicação contínua de exames. Tal razão subentende o uso arbitrário de normas e procedimentos, pautados numa concepção de aprendizagem homogeneizante.

Uma das principais consequências desse modelo para o ensino foi a criação de hierarquias de excelência, as quais facilmente se transformavam na dicotomia do aluno melhor x o aluno pior. O aluno não é avaliado em sua individualidade, mas é comparado aos demais de seu grupo, tendo por base um conjunto de conhecimentos considerados ideais para o seu nível

de aprendizagem. “Referindo-se a formas e normas de excelência bem diversas, essas hierarquias têm em comum mais informar sobre a posição de um aluno em um grupo ou sobre sua distância relativa à norma de excelência do que sobre o conteúdo de seus conhecimentos e competências.” (PERRENOUD, 1999, p. 12).

Com o advento das teorias construtivistas de aprendizagem, alavancadas pelas pesquisas de Vygotsky, começou-se a discutir o modelo tradicional de avaliação. “Desenvolver uma nova postura avaliativa requer desconstruir e reconstruir a concepção e a prática da avaliação e romper com a cultura de memorização, classificação, seleção e exclusão tão presente no sistema de ensino.” (SILVA, 2003, p. 19). Não fazia mais sentido avaliar o aluno com base apenas no produto final, pois o que interessa agora é o processo de aprendizagem e a forma como se dá a aquisição de conhecimento. Partindo do pressuposto de que a aprendizagem passa por diversos estágios durante o processo de ensino, examinar o aluno apenas no final de uma série ou ciclo é contraditório com as novas concepções de aprendizagem.

Entra em cena a avaliação formativa (também denominada de processual ou contínua), cujo principal objetivo é transformar a avaliação em um componente do ato pedagógico. A partir dessa perspectiva, as atividades avaliativas devem estar presentes durante todo o processo de aprendizagem, e o erro não é mais visto como forma de punição, mas sim como um caminho para a construção de um conhecimento mais crítico do que automatizado. Além disso, dentro de uma perspectiva formativa de avaliação o aluno é também colocado como autor de sua própria aprendizagem, o que torna a relação entre ele e o professor menos autoritária, pois este não é mais visto apenas como detentor e repassador de conhecimentos, mas como mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Vimos, portanto, que as ideias anteriormente colocadas apontam para um ensino de língua materna a partir de uma concepção interacionista e pautado numa concepção formativa de aprendizagem, para todos os níveis de ensino. Os estudos da linguagem mais recentes, derivados da ótica sociointeracionista, sugerem a formação de um indivíduo linguisticamente competente em todos os eixos norteadores do ensino de língua materna (leitura, produção textual escrita, análise linguística e oralidade), mas percebe-se que a oralidade acaba ainda sendo esquecida ou até mesmo menosprezada, apesar de tantos avanços.

Com respeito ao Ensino Médio, podemos observar alguns entraves, entre eles a pouca quantidade de estudos em relação aos demais níveis. Atualmente alguns pesquisadores estudam os procedimentos avaliativos utilizados pelos docentes em Língua Portuguesa, dentre os quais podemos citar Ferreira e Leal (2007), Suassuna (2006), Melo e Cavalcante (2007). Porém, não

se encontrou na literatura pesquisada algum estudo que analisasse como professores avaliam o desenvolvimento da oralidade dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, havendo, pois, uma lacuna nas pesquisas acadêmicas em relação a isso.

Nesse contexto, têm sido incentivadas práticas docentes voltadas para a oralidade, na medida em que se faz necessária uma avaliação consistente do desenvolvimento das competências discursivas orais. Entende-se que, pelo fato de a língua falada estar presente na vida dos alunos desde a sua infância, seu estudo deveria estar presente também em todos os níveis de ensino. Em nossa vivência docente percebemos que, no Ensino Médio, quando a avaliação da oralidade acontece, ela se dá na maioria das vezes de forma assistemática e baseada numa prática "escolarizada" dos gêneros textuais orais. Depois de refletir sobre as questões expostas, indaga-se: Como os professores avaliam o aprendizado da oralidade de seus alunos durante as aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio?

A fim de encontrar possíveis respostas para tal indagação, pretendemos, com a presente pesquisa, *analisar como os professores de Português avaliam a oralidade no Ensino Médio*. Dessa forma, nossos objetivos seriam, mais especificamente: *1) Investigar como os professores concebem o ensino e a avaliação da oralidade; 2) Identificar as metas de aprendizagem para a oralidade apontadas no planejamento; 3) Analisar a execução, em sala de aula, de atividades de avaliação da oralidade, especificamente os procedimentos, instrumentos e critérios utilizados.*

Levantamos a hipótese, através de nossa vivência docente e de diversos estudos pesquisados ao longo do levantamento bibliográfico, que a avaliação da oralidade ainda é pouco presente nas aulas de língua portuguesa do Ensino Médio, e quando ela acontece, é feita de forma assistemática e pontual, geralmente a serviço da aprendizagem de outros conteúdos. Apesar disso, cremos que os poucos professores que a realizam (mesmo de forma assistemática) têm clareza dos critérios e instrumentos possíveis de serem utilizados para a avaliação dos gêneros orais. Utilizando as palavras de Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 103), ressaltamos que é preciso "promover, no cotidiano, situações em que os estudantes reflitam, eles próprios, sobre seus saberes e atitudes, vivenciando uma avaliação contínua e formativa da trajetória de sua aprendizagem".

Partindo da pesquisa bibliográfica feita durante a elaboração do projeto de pesquisa, afirma-se que o presente estudo apresentará informações novas para os estudiosos dessa área, especialmente para os docentes de Língua Portuguesa do Ensino Médio. As pesquisas voltadas para a oralidade para esse nível de ensino ainda são poucas, conforme as buscas realizadas por

nós no Banco de Teses e Dissertações da CAPES durante o levantamento bibliográfico, por pesquisas[1] que tratassem da temática. Através de outro levantamento, realizado por alunas de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no Portal de Periódicos da CAPES utilizando termos de pesquisa relacionados à temática, também se pode constatar o mesmo[2]. Além disso, é sabida a dificuldade em encontrar docentes que trabalhem adequadamente a oralidade e avaliem o desempenho de seus alunos nessa modalidade da língua, porém tal aspecto corrobora o caráter peculiar do projeto e aponta novos caminhos para pesquisas e investigações na área.

Esta dissertação encontra-se dividida em quatro partes. No primeiro capítulo apresentamos a fundamentação teórica de nossa pesquisa, que está composta por diversos estudos sobre a oralidade, o trabalho com gêneros orais em sala de aula, a avaliação (da oralidade, inclusive) e outros temas correlatos. No capítulo seguinte, expomos a metodologia utilizada durante a pesquisa, isto é, mostramos como foi realizada a seleção dos sujeitos e os procedimentos utilizados para a coleta e a análise dos dados. Na sequência, apresentamos a análise dos dados coletados, a partir dos procedimentos elencados na metodologia. Por fim, fazemos algumas considerações a respeito da pesquisa realizada, sempre no intuito de incentivar o surgimento de outros estudos sobre a temática aqui explorada, como também de ampliar a discussão sobre ela nos meios acadêmico e escolar.

[1] Nenhuma das pesquisas encontradas tratava especificamente sobre a avaliação da oralidade, e a maioria das pesquisas com oralidade referia-se aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Levantamento realizado em novembro de 2012.

[2] As buscas feitas por alunas de Pedagogia da UFMG estão divulgadas no blog "Oralidade: um caminho para a escrita". Destacamos que para o termo "oralidade no ensino de português" encontraram-se 99 dissertações e 19 teses, números relativamente baixos se contrastados com outras temáticas. Considere-se que não são todas feitas no Ensino Médio, o que diminui ainda mais a quantidade de pesquisas sobre oralidade voltadas para esse nível de ensino. [Disponível em: <http://oralidadeumcaminhoparaaescrita.blogspot.com.br/p/pesquisas-em-oralidade.html> Acesso em: 21 ago. 2014]

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Toda a teoria só é boa na condição de que, utilizando-a, se vá mais além.
André Gide

Para desenvolvermos nossa pesquisa, partimos de discussões teóricas sobre os seguintes temas: concepções de língua/linguagem e ensino, a oralidade como eixo norteador do ensino língua portuguesa e concepções de avaliação.

1.1 Concepções de língua/linguagem e ensino

Toda e qualquer prática de ensino de Língua Portuguesa pressupõe uma concepção de linguagem. Ao longo dos séculos, foram diversas as concepções teóricas adotadas, porém Geraldi (2006a) aponta três tipos fundamentais: a linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação.

De acordo com a primeira concepção, acredita-se que a linguagem é produzida de maneira individual e organiza-se a partir do pensamento de cada indivíduo, independente de aspectos sociais, culturais ou situacionais. Essa concepção teve seu início na tradição gramatical grega e permaneceu em vigor até o século XX. Trata-se, portanto, de um ensino de língua que enfatiza a gramática teórico-normativa: conceituar e classificar para entender e seguir as prescrições. As aulas eram até então baseadas apenas na resolução de exercícios gramaticais, baseados em sua maioria na análise de orações e na memorização de nomenclaturas. No Brasil, essa concepção permaneceu no ensino de língua materna até 1960, mas ainda podemos ver seus reflexos na prática de muitos professores.

Tal concepção começou a ser derrubada a partir da divulgação das pesquisas de Saussure, que tomava a língua como conjunto de convenções necessárias para o uso da linguagem. No Brasil, seu principal representante foi Mattoso Câmara Jr., o qual fundou a Associação Brasileira de Linguística, em 1969. Diversas críticas feitas por estudiosos da língua, como Michel Pechêux (fundador da Análise do Discurso), contribuíram para o desprestígio do estruturalismo. “Foram então percebidos como problemas três traços do estruturalismo que já vinham sendo criticados em outras áreas do conhecimento: seu caráter anti-historicista, anti-idealista e anti-humanista” (ILARI, 2011, p. 53). No entanto, não se pode negar a sua contribuição para os estudos linguísticos, pois, ao estabelecer a língua como objeto de estudo

da Linguística, estimulou a preocupação com o registro e o trato dos dados linguísticos, além de colocá-la como produto social.

As teorias de Saussure foram ampliadas por Roman Jakobson, que deu relevo à teoria da comunicação. Foi ele quem, baseado no esquema de Bühler acerca das funções da linguagem, propôs os já bem conhecidos elementos da comunicação: emissor, receptor, mensagem, código, referente, canal. "A língua, nesse contexto, passa a ser considerada como instrumento de comunicação, concebida de tal forma que, sendo um código, alija o sujeito de um processo de interação, excluindo as tensões previsíveis em interações através da linguagem." (BARROS, 2008, p. 42). As ideias de Jakobson tiveram larga aceitação no Brasil em meados de 1970, tanto que a disciplina outrora denominada *Português* foi renomeada como *Comunicação e Expressão*. Porém, com a chegada da Linguística Aplicada no país, retoma-se a nomenclatura anterior e passam a ser considerados outros aspectos linguísticos, a partir de estudos da Pragmática e da Sociolinguística.

Esses estudos renovam as discussões sobre concepção de língua e linguagem, culminando na última concepção apontada por Geraldi (2006a): a língua como forma de interação. Derivada, entre outros, dos estudos de Bakhtin, tal concepção vê a língua como forma de interação verbal, pela qual se estabelece uma relação dialógica entre os sujeitos que a utilizam. Em outras palavras, chega-se à conclusão de que determinadas ações só podem ser efetivadas por meio da língua, já que a mesma estabelece entre as pessoas vínculos que ultrapassam o plano meramente linguístico. Em nossa pesquisa, adotamos a terceira concepção, pois ela implica "uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos." (GERALDI, 2006a, p. 41).

Através da concepção sociointeracionista de linguagem, os professores são levados a enxergar a língua como produto social, o que fundamentalmente é necessário se idealizarmos a formação de um indivíduo que, ao final da educação básica, seja capaz de interagir em diversos contextos comunicativos, consciente de sua responsabilidade no funcionamento do todo social. Essa prática decorre da noção de discurso como lugar de interação humana, tal como desenvolvida por Bakhtin (1992); para esse autor as relações construídas no meio social que envolve o indivíduo seriam fator determinante para a organização da interação verbal. "Bakhtin (1929/1988) considera que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal e que o ser humano é inconcebível fora das relações que o ligam ao outro." (MUSSALIM, 2009, p. 127).

Refletindo sobre a linguagem através de uma concepção sociointeracionista, diversos autores postularam suas teorias sobre o ensino de Língua Portuguesa, como Geraldi (1997, 2006a, 2006b), Suassuna (1995), Antunes (2003). Para esses e muitos outros autores, o ensino de língua portuguesa deve estar pautado na formação de um indivíduo socialmente atuante e crítico, capaz de usar a linguagem nos mais diversos contextos em que seja inserido. Para isso, seu ensino deve proporcionar a esse indivíduo a ampla apropriação de recursos linguísticos e os mais variados meios de utilização da mesma. A partir desta ótica a língua é vista como produto social e é construída numa relação dialógica entre os indivíduos participantes do ato comunicativo, através da qual o ser humano age do mundo e interage com os demais. Dessa forma, a linguagem seria vista como "*prática simbólica sócio-histórica, forma de ação entre os sujeitos*, condição mesma da *constituição* desses sujeitos." (SUASSUNA, 2006, p. 38-39).

Partindo da concepção sociointeracionista de língua e linguagem e tomando como base as práticas de ensino de língua materna, Geraldi (1997, 2006b) sugere que o ensino de Língua Portuguesa seja realizado através de três eixos norteadores: leitura, análise linguística e produção textual, sendo esta última subdividida em oral e escrita. Ainda sobre a produção de textos, o autor comenta: "Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua." (GERALDI, 1997, p. 135). Sabemos que tais eixos são distintos em sua constituição e que exigem estratégias metodológicas específicas para a sua exploração em sala de aula; porém, não devemos perder de vista que eles devem ser trabalhados de forma integrada nas aulas de língua materna. E é buscando a integralização das práticas de ensino de língua materna e a organização dos procedimentos metodológicos a serem utilizados pelos professores que tratamos a seguir dos objetivos de ensino.

1.1.1 A questão dos objetivos: para que ensinamos o que ensinamos?

Constantemente a escola tem buscado melhores métodos de ensino, e nessa busca, a reflexão sobre o planejamento do ensino de determinado objeto tem na elaboração de objetivos sua preocupação essencial. Geraldi (1997, p. 40) afirma:

> Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Partindo desse caráter social da educação, os objetivos de ensino escolhidos pelo professor, de maneira mais abrangente, precisam apontar para a formação do aluno enquanto cidadão e sua inserção em sociedade, ou seja, é preciso dar subsídios ao aluno para interpretar os elementos de sua realidade, a fim de que, transformando-a, possa ele ampliar o sentido de cidadania, participação e construção social. Dessa forma, o objeto de ensino não deve ser considerado como um fim em si mesmo, mas como um meio para promover a formação de cidadãos conscientes e críticos. Para tanto, a ação organizativa do professor e as necessidades reais dos alunos determinarão o conteúdo e sua organização, de maneira que se possam atingir os resultados pretendidos.

Para que o professor estabeleça seus objetivos de ensino necessita ter em mente, antes de tudo, o papel transformador da escola. Portanto, não apenas seguir as diretrizes curriculares ou as orientações do material didático, mas, partindo delas, refletir sobre sua prática e adequar os procedimentos metodológicos aos interesses e às expectativas dos alunos. No processo didático há, pelo menos, dois aspectos envolvidos: as ações do professor, enquanto orientador e estimulador da aprendizagem, e as atividades de recepção do alunado, enquanto sujeitos desse processo. Se a relação entre as ações do professor e dos alunos ocorre de maneira adequada, a aprendizagem alcança o seu objetivo maior, que é o cumprimento das metas estabelecidas para a aprendizagem. Sendo assim, torna-se necessário um melhor ajustamento entre objeto e objetivos. Sobre esse ajuste entre objeto e objetivos, Possenti (2006, p. 40) dá a seguinte orientação:

> O que já é sabido não precisa ser ensinado, de forma que os programas anuais poderiam basear-se mais num levantamento do que falta ser atingido do que num programa hipoteticamente global que vai do simples ao complexo, preso a uma tradição que não se justifica.

Obviamente as questões acima estão atreladas à concepção de linguagem adotada pelo professor, bem como à postura que apresenta frente à metodologia de ensino. Como assevera Suassuna (1995, p. 129): “No que diz respeito à pedagogia da língua, mais especificamente, o objetivo primeiro seria ampliar as formas de inter-ação através da linguagem. *Inter* supõe social, histórico, dialógico. *Ação* supõe postura inquieta diante do mundo”. Assim, o ensino de Língua Portuguesa deve partir do pressuposto de poder ampliar no aluno sua capacidade linguística em relação à leitura, à escrita e à fala, muito mais do que deter-se unicamente na proposta de ensinar regras gramaticais. Ou seja, instruir o aluno a ser capaz de reconhecer e de usar adequadamente os diversos textos (orais e/ou escritos) que circulam socialmente. A pretensão desse ensino é,

então, chegar aos usos sociais da língua, na forma de interação, com alguma finalidade comunicativa e em contextos específicos.

Sabendo-se que a escola é um microcosmo da sociedade, ela se torna um local onde são trabalhados diversos aspectos sociais. Ela adquire, então, extrema importância na formação integral do indivíduo e na apreensão de conhecimentos que possam ser utilizados como instrumento na luta contra as desigualdades sociais, posição defendida por Soares (2000). Para o desenvolvimento de uma prática pedagógica, o fator social assume grande relevância, pois as influências que o aprendiz recebe dos espaços em que convive estão intimamente ligadas a sua formação. Nesse sentido, a escola tem um papel importante na formação integral desses indivíduos, uma vez que também é um desses espaços. Quando a escola assume a responsabilidade de formar cidadãos, e não apenas produzir mão de obra, reconhece a capacidade de intervenção e de mudança do aluno enquanto ser social.

1.2 A oralidade como eixo norteador no ensino de Língua Portuguesa

É inegavelmente sabido que o primeiro contato do ser humano com a linguagem se dá por meio da língua falada. Esse foi um dos motivos pelos quais por muito tempo o ensino de língua materna menosprezou o trabalho com a oralidade, pois se acreditava que os alunos já sabiam falar. O trabalho em sala de aula era focado na escrita e se detinha, na maioria das vezes, na exploração de aspectos gramaticais e na elaboração de textos (as tão conhecidas "redações"). Cultivava-se ainda a ideia de que a língua falada não possuía regras de utilização, o que a tornava impossível de ser ensinada. Os alunos eram levados a acreditar que havia duas línguas diferentes, a falada e a escrita, sendo, portanto, o único dever do professor de Língua Portuguesa ensinar a expressar-se corretamente por meio da escrita.

Essas ideias foram largamente difundidas após a ascensão das teorias de Saussure, o qual defendia, partindo de ideias estruturalistas, uma visão dicotômica de língua. Para ele, a língua era um sistema de signos, cuja significação depende das relações de valor entre eles, pois ela se estrutura ordenadamente de maneira a formar um todo significativo, a partir de pares opostos. A partir dessa visão, ele distingue as seguintes oposições: língua e fala, sincronia e diacronia, significado e significante, relações sintagmáticas e relações paradigmáticas. Alguns linguistas, como Bernstein e Labov, influenciados pela perspectiva dicotômica de Saussure, levaram essas dicotomias a uma visão ainda mais polarizada e restrita, culminando naquelas que separam fala e escrita em dois blocos distintos, conforme quadro abaixo:

Quadro 1: Dicotomias estritas (fala *versus* escrita)

Fala	***Versus***	**Escrita**
Contextualizada		Descontextualizada
Dependente		Autônoma
Implícita		Explícita
Redundante		Condensada
Não-planejada		Planejada
Imprecisa		Precisa
Não-normatizada		Normatizada
Fragmentária		Completa

Para Marcuschi (2010), essa visão dicotômica estrita, concebida de forma restritiva e rigorosa, originou uma concepção de língua estritamente prescritiva, que defendia a existência de uma única norma, denominada culta. Ainda para esse autor, a perspectiva dicotômica estrita de língua apresenta o inconveniente de considerar a fala como o lugar do "erro e do caos gramatical", o que provavelmente induziu o ensino sistemático da língua escrita e o desprestígio da língua falada. Além disso, essa visão dicotômica reforçou a ideia de que a língua obedecia a regras gramaticais prescritivas, desconsiderando que tanto a fala como a escrita, como modalidades da língua, são construídas nas interações sociais, portanto frutos de relações dialógicas e discursivas. Assim, esse enfoque excessivo nas regras gramaticais levava alunos e docentes a conceber o oral como menos importante do que o escrito.

Essa é uma afirmação errônea que afeta diretamente o ensino de língua, pois o mito de que a fala seria menos importante e complexa do que a escrita instiga alguns preconceitos, como a associação da escrita à forma culta/padrão e da fala à forma vernacular, coloquial, menos prestigiada. De acordo com Antunes (2003, p. 100): "Tanto a fala como a escrita podem variar, podem estar mais planejadas ou menos planejadas, podem estar mais, ou menos, 'cuidadas' em relação à norma padrão, podem ser mais ou menos formais, mas ambas são igualmente dependentes de seus contextos de uso.". Assim, o professor, ao trabalhar a fala a partir da visão dicotômica, não considera que nela também existem níveis progressivos de formalidade e que estes, por si só, já se constituiriam como justificativa para o ensino de gêneros orais. Posteriormente, foi constatado que tal concepção estava equivocada, ainda que apareça em algumas práticas. Nas palavras de Koch (2007, p. 77):

> Fala e escrita constituem duas modalidades de uso da língua. Embora se utilizem, evidentemente, do mesmo sistema linguístico, elas possuem características próprias. Isso não significa, porém, que fala e escrita devam ser

> vistas de forma dicotômica, estanque, como era comum até há algum tempo e, por vezes, acontece ainda hoje.

Após esse período das dicotomias, que afetou o estudo de língua como um todo e não somente a oralidade, surge o que Marcuschi (2010) chama de "tendência fenomenológica de caráter culturalista". Desenvolvida por antropólogos, sociólogos e psicólogos, buscava avaliar os avanços feitos por sociedades que têm um sistema de escrita. Apesar de considerar em seus estudos a interferência dos fatores históricos, tal perspectiva é inadequada para analisar os fenômenos linguísticos, por utilizar uma visão global de língua centrada basicamente na formação cognitiva do indivíduo a partir das atividades socioculturais realizadas pelo mesmo. Os estudiosos dessa tendência enfatizam que a escrita possibilitou que a língua fosse vista como um objeto de estudo sistemático e que sua aquisição trouxe ganhos cognitivos para as sociedades que a adquiriram.

Dentre os estudos mais conhecidos, figura a pesquisa etnográfica de Scribner e Cole (1981 apud GNERRE, 1998) com o grupo Vai, da Libéria, que utilizava, desde o século XIX, uma escrita silábica para sua língua, além da escrita ensinada na escola, o que possibilitou aos pesquisadores analisar os processos de aquisição da escrita independentemente da escolarização formal. Ao final do estudo, os autores perceberam que o ganho cognitivo entre os que dominavam a escrita era muito maior em relação aos que não dominavam. Porém, não podemos desconsiderar as relações existentes entre a escrita e a fala, e que ambas servem ao indivíduo como meio para a comunicação em sociedade, dependendo das exigências da situação.

Um dos estudiosos que criticou essa tendência foi Gnerre (1985 apud MARCUSCHI, 2010), o qual enumerou três problemas principais decorrentes dessa visão: o etnocentrismo, a supervalorização da escrita e o tratamento globalizante. Numa visão etnocentrista de estudo da língua escrita, variantes orais acabam sendo desprestigiadas, por serem consideradas como cultura inferior. Isso acarreta uma supervalorização da escrita, especialmente a alfabética, que é vista como representação da fala, causando uma discriminação em relação aos grupos que não a dominam. Por fim, o tratamento globalizante dá a entender que existiriam "sociedades letradas", quando é evidente que a formação de uma sociedade nunca será homogênea. O que existem são grupos letrados, minorias detentoras do poder social derivado de um letramento desigual, que não oportuniza a todos um contato mais diversificado com sua língua.

Uma consequência advinda dessa perspectiva fenomenológica é tratar a língua falada como mera transposição da escrita. Esse pensamento equivocado é uma das confusões mais comuns presentes no ambiente escolar, pois, para Marcuschi (2005), entre os mitos que a escola

precisa esquecer, há o que coloca a escrita como representação gráfica da fala, bastando ao professor trabalhar a fala para que o aluno venha a escrever corretamente. Sabemos que a fala utiliza recursos não linguísticos os quais não podem ser representados exatamente na escrita (olhares, gestos, postura, entre outros), aspecto que, na prática, sugere um abismo entre as duas. Tomando por base o princípio de que o signo linguístico possui tanto uma representação visual como fônica, chega-se à conclusão de que fala e escrita são indissociáveis e merecem igual destaque no ensino de língua materna, já que "a escrita, vista como sistema de notação da língua oral, adquire um caráter incompleto e inexato" (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 137).

Gnerre (1998) aponta como um entrave ao processo de alfabetização a falta de mediação entre oralidade e escrita, sustentando que essa fase de mediação deva ser fortalecida através de atividades que contemplem tanto a fala como a escrita. Marcuschi e Dionísio (2007, p. 17) reforçam a aproximação entre fala e escrita: "As relações entre oralidade e escrita se dão num contínuo ou gradação perpassada pelos gêneros textuais, e não na observação dicotômica de características polares.". Disso depreende-se que fala e escrita constituem um mesmo sistema linguístico, pois são realizações enunciativas da mesma língua, dependentes de condições de produção específicas, não sendo possível, portanto, fixar regras rígidas para sua distinção.

Outra perspectiva, menos problemática que as duas anteriores, é a variacionista. Apesar de considerar que a variação linguística deva estar presente nos contextos de ensino formal, essa perspectiva ainda não é a mais adequada, pois a existência de muitas variedades de língua implica que nenhuma delas pode ser considerada como padrão. "Assim como o Estado e o poder são apresentados como entidades superiores e 'neutras', também o código aceito 'oficialmente' pelo poder é apontado como neutro e superior, e todos os cidadãos têm que produzi-lo e entendê-lo nas relações com o poder." (GNERRE, 1998, p. 9). Percebemos que, como consequência inevitável, uma dessas variedades será a escolhida como padrão, e essa escolha sempre será permeada por aspectos políticos e ideológicos. Uma contribuição que essa perspectiva trouxe aos estudos posteriores sobre a oralidade foi o fato de não fazer uma distinção entre fala e escrita, como na perspectiva das dicotomias, considerando a coexistência de variedades linguísticas distintas em ambas as modalidades.

Ainda dentro da perspectiva variacionista, alguns autores defendem o chamado bidialetismo, sendo Bernstein (1971 apud MARCUSCHI, 2010) um de seus principais representantes. Para ele, numa sociedade socialmente estratificada, podemos identificar a existência de dois dialetos, denominados "código restrito" (possui estruturas gramaticais e está

mais relacionado à classe trabalhadora) e "código elaborado" (opera com estruturas gramaticais complexas e precisas e está relacionado às classes média e alta). Magda Soares, uma das mais conhecidas teóricas do assunto no Brasil, conceitua o bidialetismo como "[...] a situação linguística em que os falantes utilizam, alternativamente, segundo as situações, dois dialetos sociais diferentes" (SOARES, 2000, p. 80). Marcuschi (2010), por sua vez, prefere optar pelo que chamava de bimodalismo, onde fala e escrita não seriam vistas como dialetos, mas sim como modalidades distintas de uso da língua, modalidades estas que se complementariam e auxiliariam o desenvolvimento linguístico do indivíduo.

Recentemente surgiram estudos que defendem o ensino de oralidade nas aulas de língua materna, pois o objetivo agora não é ensinar a língua e suas regras gramaticais, como antigamente se postulava, mas sim ensinar os meios mais adequados para sua utilização, levando em consideração os mais variados contextos sociais. Sobre isso, Marcuschi e Dionísio (2007, p. 16) escrevem: "a língua tem um vocabulário, uma gramática e certas normas que devem ser observadas na produção dos gêneros textuais de acordo com as normas sociais e necessidades cognitivas adequadas à situação concreta e aos interlocutores.". A partir dessa perspectiva, a oralidade deve estar presente no ensino de língua materna através do trabalho com os gêneros textuais orais, considerando-se sempre a relação dialógica que se estabelece entre os interlocutores no momento do discurso.

Em relação ao Ensino Médio, a situação atual é complexa, pois diversos fatores pressionam os professores a privilegiar, em suas aulas, a exploração da interpretação textual e a produção de textos escritos, sendo um deles o sistema de avaliação, que, em muitos casos, ainda é realizado somente através de provas escritas. Oliveira (2003) comenta essa ênfase nas habilidades de compreensão/produção escritas e, baseada em diversos estudos feitos em todos os níveis de ensino, afirma que a oralidade ainda não é vista por muitos professores como parte integrante das aulas de português, já que, no processo de ensino-aprendizagem, continua-se privilegiando a exploração da escrita e da gramática normativa. Portanto, para que a oralidade seja considerada um eixo norteador do ensino de Língua Portuguesa, os professores precisam, além de compreender de que se trata, conhecer os motivos de trabalhá-la em suas aulas.

1.2.1 Por que trabalhar a oralidade no Ensino Médio?

Quando o professor planeja a sua intervenção didática, por mais que ele defina procedimentos metodológicos, critérios de avaliação e outros elementos, uma questão sempre

vem à tona: “Por que estou ensinando isso?”. Considerando-se a oralidade como um eixo a ser explorado nas aulas de Língua Portuguesa também no Ensino Médio, é necessário que o professor reflita sobre os objetivos de trabalhar com a língua falada, uma vez que eles guiarão, além da prática propriamente dita, o processo de avaliação e o que será considerado relevante durante tal processo. Ainda que as pesquisas acadêmicas sobre a oralidade tenham aumentado significativamente durante os últimos anos, conforme ressalta Oliveira (2003), reconhece-se a dificuldade que os professores têm de compreendê-la como parte de sua prática, e isso interfere diretamente na capacidade de estabelecer objetivos coerentes com a concepção sociointeracionista de linguagem.

Sabemos que tanto a fala como a escrita são modalidades da língua e podemos adequá-las a diversas situações comunicativas. Porém, a utilização daquela na vida de um ser humano é bem mais constante, visto que acontece desde os primeiros anos de vida. Marcuschi (2010, p. 18) observa que “a fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê.”. É sabido também que todas as sociedades têm práticas orais, mas algumas culturas são ágrafas. Biber (1998 apud FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 1999, p. 11) faz a seguinte observação a respeito do desenvolvimento da fala: “Culturalmente, os homens aprendem a falar antes de escrever e, individualmente, as crianças aprendem a falar antes de ler e escrever. Todas as crianças aprendem a falar (excluindo-se as patologias); muitas crianças não aprendem a ler e a escrever.”.

Assim sendo, a fala é comprovadamente nossa primeira forma de comunicação em sociedade, tendo primazia cronológica sobre a escrita. Fávero, Andrade e Aquino (1999) dizem que os principais motivos para o ensino da língua falada ter seu espaço garantido nas aulas de língua materna seriam o fato de aluno já saber falar quando ingressa no meio escolar e o fato de que a fala e suas regras influenciam diretamente a escrita, interferindo na apropriação do sistema linguístico e na representação gráfica dos sons. Porém, a primazia cronológica não torna a fala melhor do que a escrita. A questão vai mais além, pois, visto que o aluno já chega à escola dominando as práticas cotidianas de linguagem, o papel dela seria colocar esse aluno em contato com situações mais formais de uso da língua, para que saiba adequar ambas as modalidades aos contextos comunicativos que a ele se apresentem. Fávero, Andrade e Aquino (1999, p. 12) concluem:

> Quanto à escola, não se trata obviamente de “ensinar a fala”, mas de mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes a consciência de

> que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades – escrita e falada [...].

A conversação é a atividade linguística mais exercida pelo ser humano ao longo de sua vida, independentemente de seu nível sociocultural. Como dito acima, desconsiderando-se as patologias, todo indivíduo aprende desde criança a falar. Marcuschi (2003, p. 14) coloca: "a conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora.". Se a fala é o instrumento comunicacional mais utilizado pelo ser humano ao longo de sua vida, é fato que os materiais conversacionais são muitos, o que já se constituiria como mais um motivo para o trabalho com a língua falada. Alie-se a isso o fato de que, por ser mais próxima do aluno, a fala causa grande interesse quando é abordada em sala de aula, inclusive pelo seu caráter eminentemente interacional, provocando uma maior aproximação entre o aluno e a escola e, consequentemente, as aulas de língua materna.

Castilho (2011) indica dois pontos que já seriam suficientes para justificar o ensino de língua falada. O primeiro deles seria tomar como ponto de partida o falar do aluno, uma vez que na maioria das vezes ele não provém de um meio letrado, cabendo à escola a inserção desse aluno nas práticas comunicativas efetivadas em sociedade. O aluno seria então colocado em contato com outras variedades, aprendendo a utilizá-las de acordo com a situação e aceitando a variedade do outro sem desconsiderar a sua própria. O segundo ponto, intimamente ligado ao primeiro, seria aproximar o aluno do falar culto através da aceitação das variações linguísticas, pois assim ele veria a escola como um espaço de convivência social, e não como um "bicho estranho". Nessa aproximação do aluno com diversos falares, a oralidade seria trabalhada com os demais eixos do ensino de português, inclusive a escrita.

> No caso particular da Língua Portuguesa, não se acredita mais que a função da escola deva concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita. (CASTILHO, 2011, p. 13).

Portanto, o trabalho com a oralidade, inclusive no Ensino Médio, é muito oportuno, pois os gêneros formais públicos próprios dessa modalidade podem servir como instrumentos mais precisos para explorar situações comunicativas mais próximas daquelas vivenciadas em

sociedade. Atividades relevantes de produção e avaliação desses gêneros que possibilitem a exploração de aspectos como intencionalidade, seleção vocabular, análise do registro verbal, seleção (adequada ao gênero) de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais são muito bem sucedidas em ambiente escolar quando associadas ao estudo da oralidade, segundo Ferreira e Leal (2007). E, além disso, auxiliam na passagem do conhecimento linguístico empírico para um conhecimento mais teórico, pois servem de ponte para o domínio da modalidade escrita, tão importante em uma sociedade letrada como a brasileira.

Milanez (1993) ressalta que o trabalho com a oralidade deve ser realizado desde os anos iniciais, com vistas a aperfeiçoar a competência comunicativa do aluno nos mais diversos contextos sociais em que possa vir a interagir após encerrar sua jornada escolar da educação básica.

Em pesquisa feita com professores de português das séries finais do Ensino Fundamental de diversos municípios do Piauí, Ávila, Nascimento e Gois (2012, p. 47) observaram que "os objetivos do ensino da oralidade: (a) muitas vezes não se fazem presentes; (b) quando aparecem, são essencialmente voltados para a aprendizagem da escrita; ou (c) revelam uma capacidade reducionista de um trabalho efetivo com gêneros textuais.". Como enfatizamos no começo deste tópico, é necessário que o professor tenha clareza sobre os objetivos de ensino da oralidade, para que suas escolhas metodológicas sejam coerentes com os mesmos, uma vez que são os objetivos escolhidos que guiam todo o fazer em sala de aula.

Assim sendo, o cerne da questão, segundo nos apontam o estudo supracitado e outros, parece estar na formação dos docentes de Língua Portuguesa, e mais do que isso, na didatização dos conhecimentos adquiridos durante essa formação. A necessidade de abordar a modalidade oral da língua em sala de aula é reconhecida pelos docentes, segundo pesquisa realizada em 2010 com professores do Piauí (Cf. ÁVILA; NASCIMENTO; GOIS, 2012). No entanto, isso não significa necessariamente que essa dificuldade motive um trabalho sistemático com tais gêneros, a partir de objetivos pedagógicos direcionados para o problema em questão. O fato de os docentes conhecerem a importância e a urgência do trabalho com a oralidade não implica sua apropriação por parte dos mesmos, uma vez que o processo de aquisição dos saberes docentes é bastante complexo:

> [...] os saberes docentes não são o fruto de uma transmissão, mas de uma apropriação e de uma produção; eles são ligados ao autor profissional e à sua pessoa. A formação do professor tomará não o aspecto de uma transferência de conhecimentos descontextualizados, mas de uma reinterpretação de um

> discurso pedagógico próprio a cada um dos formados. (WEISSER, 1998 apud ALBUQUERQUE, 2006, p. 15).

Não é nossa intenção, obviamente, culpar o professor pela ausência da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, pois a nossa vivência docente nos prova que essa dificuldade de trabalhar a língua falada é resultante de diversos fatores. Castilho (2011) nos chama a atenção para as crises com as quais os professores convivem: a crise social, a crise científica e a crise do magistério. Todas elas interferem diretamente na clareza do objeto a ser ensinado (no nosso caso, a língua falada) e dos objetivos do ensino-aprendizagem. Para auxiliar o professor na escolha dos objetivos, existem diversos documentos oficiais reguladores da prática pedagógica. Albuquerque (2006, p. 22) ressalta que "[...] os documentos oficiais, como textos que prescrevem o que deve ser ensinado, transformam os 'saberes eruditos' em conteúdos a ser ensinados". Passemos, agora, a tratar desses documentos.

1.2.2 O que dizem os documentos oficiais do Ensino Médio sobre a oralidade?

Para falarmos da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como documento oficial, faz-se necessária uma breve retrospectiva histórica. No final do século XX, a organização social estabelecida, influenciada pela democratização do ensino e pelo acesso das camadas populares à escolarização formal, exigia uma nova reflexão sobre as políticas educacionais até então vigentes. Após a participação do Brasil na Conferência Nacional de Educação para Todos, que foi realizada na Tailândia e convocada pelo Banco Mundial, diversas reformas educacionais foram acontecendo, motivadas pela pressão de órgãos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Essas reformas caminharam em paralelo com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, a qual buscava assegurar a todos, entre outros direitos, o acesso à educação básica.

Porém, o Brasil ainda não possuía uma proposta que direcionasse o ensino das diferentes disciplinas da Educação Básica. Foi para atender a essas e outras necessidades que se publicaram, em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), fruto de estudos das propostas curriculares de diversos estados e municípios. O documento está dividido em quatro partes: I- Bases legais; II- Linguagens, códigos e suas tecnologias, III- Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias; IV- Ciências humanas e suas tecnologias. A parte de linguagens, códigos e suas tecnologias traz os conhecimentos referentes às seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática.

Os conhecimentos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio apontados pelos PCN trazem uma visão de língua pautada na língua como forma de interação, concebendo o aluno como um produtor de textos na sociedade. "O trabalho do professor centra-se no objetivo do desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras em diferentes esferas sociais." (BRASIL, 1999, p. 18). Sendo a oralidade entendida como parte do processo comunicativo presente nos mais diversos contextos sociais, o objetivo do professor seria auxiliar o aluno no desenvolvimento de competências e habilidades para o uso da fala como exercício da cidadania.

Tais competências e habilidades aparecem agrupadas em três categorias, a saber: a) representação e comunicação, b) investigação e compreensão, c) contextualização sociocultural. A primeira competência implica que o aluno seja capaz de compreender a língua como geradora de significação e como parte essencial na construção de sua própria identidade, apontando para uma macrocompetência de comunicar-se e expressar-se. A segunda competência engloba os processos de compreensão crítica da diversidade das linguagens. Por fim, a última competência sugere que o aluno reflita sobre as condições de produção textual, atentando para o caráter histórico e social dessa produção. A fala aparece em diversos trechos da explicitação dessas competências, entre os quais destacamos aqueles que se dirigem diretamente às práticas dos professores em sala de aula:

> • A importância de liberar a expressão da opinião do aluno, mesmo que não seja a nossa, permite que ele crie um sentido para a comunicação de seu pensamento. Deixar falar/escrever de todas as formas, tendo como meta a organização dos textos. (BRASIL, 1999, p. 21-22).
> • A situação formal da fala/escrita na escola deve servir para o exercício da fala/escrita na vida social. (BRASIL, 1999, p. 22).

Dentre as competências apontadas pelo documento, apenas uma traz explicitamente a preocupação com a fala, em contraponto com a escrita: "Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos." (BRASIL, 1999, p. 24). Aliás, em todo o documento, as poucas citações explícitas referentes aos eixos norteadores do ensino de língua materna (leitura, análise linguística, produção textual) não os tratam como estanques, o que parece um avanço, se considerarmos que a maioria das propostas direcionadas aos professores apresentava-os como práticas independentes. Percebe-se, dessa forma, uma preocupação centrada em articular todos os eixos do ensino de língua materna (inclusive a fala) com a finalidade maior de preparar o aluno para atuar em diversas instâncias comunicativas na sociedade. Inclusive o próprio documento faz referência a isso,

corroborando a importância de um ensino de língua que objetive a construção das competências elencadas:

> Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção de texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão. (BRASIL, 1999, p. 23).

Porém, a maioria dos professores teve dificuldades em compreender os PCN, pois tratavam-se de textos mais teóricos do que didáticos, além de trazer informações novas para a época, baseadas em discussões educacionais mais recentes. Então, para atender a essa demanda dos professores foram publicadas, três anos depois, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). A visão de ensino de língua como forma de interação é expressiva e dominante, embora em alguns trechos se depreenda ainda uma concepção de língua como instrumento de comunicação. É notável a ênfase dada ao trabalho com textos falados, percebida pela repetição da expressão "textos orais" sempre ao lado de "textos escritos". O documento expressa ainda a preocupação com a conjuntura política educacional atual:

> Na esteira dos novos paradigmas da atual política educacional brasileira – que busca democratizar mais e mais o acesso à escola tornando-a parte ativa do corpo social – o ensino da língua materna deve considerar a necessária aquisição e o desenvolvimento de três competências: interativa, textual e gramatical. (BRASIL, 2002, p. 55).

A diferença nesse novo documento é que, além do agrupamento anterior de competências e habilidades, na parte que trata dos critérios para a seleção de conteúdo, as competências são classificadas em: interativa, textual e gramatical. A competência interativa relaciona-se com os muitos usos que fazemos da língua através da interação. O desenvolvimento de habilidades gramaticais a partir dos usos cotidianos da língua é a meta da segunda competência. E a competência textual coloca o aluno como leitor de múltiplos textos, sabendo reconhecer as características de gêneros específicos, do suporte e dos enunciadores, como também estabelecer relações entre textos. Dentre essas competências, a que mais enfatiza o trabalho com a fala é a primeira, por considerar a língua um meio de agir e reagir nas mais diversas situações de interlocução. Apesar da ênfase que é dada nessa competência à fala, isso

não significa dizer que ela seja exclusiva da produção oral, uma vez que a interação também pode se dar por meio da escrita, tanto através da leitura como da produção.

Temos ainda, como documento curricular a nível nacional, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Segundo o próprio documento, para a elaboração do mesmo foi criado um grupo de trabalho multidisciplinar, formado por professores pesquisadores de diversas áreas ligadas ao ensino. Após a publicação do documento preliminar, foram realizados cinco seminários regionais e um seminário nacional, nos quais representantes das Equipes Técnicas das Secretaria de Educação puderam analisar a proposta e dar suas contribuições. O processo de elaboração dessas diretrizes, iniciado em 2004, concluiu-se dois anos depois, com publicação definitiva do documento. Na "Carta ao professor", no início do documento, aponta-se como objetivo do material "contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente".

É interessante perceber que o documento deixa claro que, por se tratar de orientações, caberia à escola a delimitação dos conteúdos a serem trabalhados: "Saliente-se, assim, que cabe à escola, junto com os professores, precisar os conteúdos a serem transformados em objetos de ensino e de aprendizagem bem como os procedimentos por meio dos quais se efetivará sua operacionalização." (BRASIL, 2006, p. 35). Na seção "Organização curricular e procedimentos metodológicos de abordagem dos conteúdos", são apresentados dois quadros dos eixos organizadores das ações do ensino e aprendizagem de língua materna no Ensino Médio; o primeiro refere-se às atividades de produção e de recepção de textos e o segundo, às atividades de análise dos fatores de variabilidade das (e nas) práticas de língua(gem).

As atividades do primeiro quadro são separadas em quatro blocos: produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas das atividades sociais – públicas e privadas; produção de textos em eventos da oralidade; escuta de textos em situação de leitura em voz alta; textualização (produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte). O segundo quadro mostra o foco das atividades de análise, baseado em cinco elementos: elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação em que emergem os gêneros em estudo e sua materialidade – o texto em análise; estratégias textualizadoras; mecanismos enunciativos; intertextualidade; ações de escrita. Magalhães (2011, p. 157) apresenta um novo quadro, com base nos apresentados nas OCEM, referente apenas às atividades de oralidade:

Quadro 2: Atividades de oralidade para o Ensino Médio (OCEM)

ATIVIDADES DE ORALIDADE PARA O ENSINO MÉDIO (OCEM, 2006)		
TIPO GERAL DE ATIVIDADE	**DETALHAMENTO DA ATIVIDADE/EXERCÍCIOS**	**DESCRIÇÃO/OBJETIVOS**
PRODUÇÃO	Produção de gêneros da oralidade e leitura oral	- conhecer os gêneros da oralidade; - saber agir nas práticas orais;
RECEPÇÃO DE TEXTOS	Escuta de gêneros (do/a aluno/a ou não)	- analisar aspectos da oralidade; - contribuir com o saber de práticas acadêmicas e de aprimoramento profissional;
ANÁLISE	Retextualização	- produzir novo texto a partir de texto base, do oral ao escrito, ou do escrito ao oral; - aprofundar conhecimentos sobre *continuum* oral-escrito;
	Análise linguística	- investigar as relações entre os gêneros da oralidade e da escrita, sobre variação linguística, níveis de formalidade, etc.; - avaliar/revisar/refazer o próprio texto; - refletir sobre valores, ideologias e preconceitos que perpassam os gêneros em estudo; - conhecer/entender aspectos pragmáticos envolvidos na situação (papéis sociais, relação entre participantes, função sociocomunicativa do gênero, etc.).

Fonte: Catálogo OCEM/2006, p. 31

No nível estadual, o primeiro documento oficial que apontou as diretrizes para o ensino de língua portuguesa nos níveis Fundamental e Médio nas escolas de Pernambuco, especialmente àquelas pertencentes à rede estadual de ensino, foi a Base Curricular Comum (BCC), publicada em 2008. O documento possui dois volumes: um dedicado ao ensino de Língua Portuguesa e outro ao ensino de Matemática, os quais deveriam "servir como referencial à avaliação do desempenho dos alunos". Nas escolas da rede estadual, esta avaliação é realizada pelo Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco (SAEPE). Ainda pudemos observar que em ambos os volumes há uma mesma apresentação, na qual resume o processo de construção do documento. Nela se lê:

> A elaboração da BCC foi resultado de um processo democrático e participativo sob a responsabilidade de gestores das redes municipais e estaduais, através da coordenação do projeto e das comissões de elaboradores, compostas por assessores de universidades e por professores especialistas das redes públicas de ensino [...]. (PERNAMBUCO, 2008, p. 9).

Após essa apresentação, há uma introdução detalhando todos as etapas do processo de construção do documento. Ainda na introdução há uma justificativa breve para o fato de serem exploradas apenas a Língua Portuguesa e a Matemática: "Ao se restringir à Língua Portuguesa, e à Matemática, esse processo inicial responde a demandas específicas, que têm reivindicado uma maior participação da escola na formação para o uso social da linguagem e dos saberes matemáticos." (PERNAMBUCO, 2008, p. 11). Esclarece-se ainda que uma está planejada uma ampliação para as outras áreas do conhecimento, bem como para a Educação Infantil e para a Educação de Jovens e Adultos.

Após diversos capítulos sobre a legislação e os pressupostos teórico-metodológicos que orientam o documento, aparecem os princípios norteadores específicos para o ensino de língua portuguesa. Nesse capítulo considera-se a língua como uma forma regulada de interação social, através da qual as pessoas atuam no cotidiano para realizar alguma ação. Ainda nesse capítulo fica claro que a língua pode manifestar-se tanto na modalidade oral quanto na escrita. No capítulo seguinte, dedicados aos saberes e competências a serem trabalhados pelos docentes, há uma seção em que são apontadas as seguintes competências básicas para compreensão e produção de textos orais:

- Reconhecer a unidade de tema de um evento comunicativo.
- Reconhecer o ponto de vista a partir do qual o tema do texto é tratado.
- Identificar o objetivo ou os objetivos de um determinado texto.
- Comparar fenômenos linguísticos em textos orais e escritos.
- Analisar a variedade de gêneros de discursos orais para poder ajustar-se a essa variedade.
- Adequar-se às condições de produção e de recepção dos diferentes gêneros textuais orais.
- Reconhecer os traços característicos de algumas manifestações dialetais da língua.
- Reconhecer os elementos que estão na base do preconceito linguístico e de sua natureza discriminatória.
- Reconhecer a relação da linguagem com as representações ideológicas dominantes em um determinado grupo.
- Reconhecer as distintas estratégias argumentativas típicas da fala.
- Identificar as expressões verbais que, num determinado contexto cultural, indicam atitudes ou posturas de polidez.
- Identificar os interlocutores e seus respectivos papéis numa situação de comunicação oral.

> - Reconhecer e utilizar os procedimentos coesivos presentes no desenvolvimento do discurso oral.
> - Identificar as regularidades próprias do discurso formal público.
> - Reconhecer o papel da entonação e de outros recursos suprassegmentais na construção do sentido e das intenções pretendidos em um determinado evento comunicativo.
> - Explorar a contribuição dos aspectos paralinguísticos na construção dos sentidos do discurso oral.
> - Apreciar as realizações estéticas próprias da produção dos cantadores, repentistas e funkeiros.
> - Concorrer para o sucesso da interação com a escuta atenta e respeitosa dos mais diferentes tipos de interlocutores.
>
> (PERNAMBUCO, 2008)

Pudemos ver que as competências elencadas pelo documento para o trabalho com a oralidade na educação básica contemplam diversas habilidades, advindas tanto de contextos sociais mais próximos dos alunos como de situações mais formais de comunicação, abordando-se ainda o trabalho com a variação linguística e com manifestações artístico-culturais. Portanto, mesmo sendo um documento prioritariamente teórico, ele aponta algumas diretrizes específicas para o ensino de língua materna. Porém, assim como muitos documentos curriculares teóricos, a BCC não foi incorporada à prática dos docentes de língua portuguesa da rede estadual de Pernambuco justamente por não apresentar sugestões metodológicas mais específicas.

Assim, ainda em 2008, imediatamente após o surgimento da BCC, a Secretaria de Educação de Pernambuco disponibilizou para os docentes de diversas áreas as Orientações Teórico-Metodológicas (OTM). Esses documentos apresentavam as metas de aprendizagem para cada série e para cada unidade didática, organizadas a partir de eixos. A OTM de Língua Portuguesa para o Ensino Médio era dividida nos seguintes eixos organizadores: 1) Produção e compreensão de textos orais; 2) Leitura e compreensão de textos; 3) Produção de textos escritos; 4) Análise linguística e reflexão sobre a língua; 5) Literatura.

Em 2012, surge um novo documento com o objetivo de estabelecer as expectativas de aprendizagem para os alunos da rede estadual de Pernambuco: os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. Esse documento, além de possuir um volume específico para as concepções curriculares (que aborda também a legislação relacionada e o processo de elaboração), também possui volumes para as diversas áreas do conhecimento, os quais se subdividem em Ensino Fundamental e Médio e Educação de Jovens e Adultos, contemplando assim todas as modalidades de ensino ofertadas pela rede estadual de Pernambuco.

O volume dedicado à Língua Portuguesa é organizado em seis eixos: 1) Apropriação do Sistema Alfabético; 2) Análise Linguística; 3) Oralidade; 4) Leitura; 5) Letramento Literário; 6) Escrita. É interessante notar que o eixo de Análise Linguística perpassa todos os demais (eixo vertical), sendo colocado em segundo plano, o que o faz estar presente em todas as atividades dos demais eixos. As expectativas de aprendizagem seguem uma abordagem espiral dos conhecimentos, utilizando um sistema de cores que indica o momento mais oportuno de trabalhá-las. Segundo a legenda, quanto mais escuro for o azul, mais consolidada deve estar a expectativa de aprendizagem; assim, a cor branca indica que a expectativa em questão não precisa ser abordada ou consolidada naquela etapa da escolarização. Sobre a concepção de língua e linguagem que norteia o documento, o mesmo utiliza um trecho retirado da BCC:

> [...] a língua somente poderá ser entendida como uma ação contextualizada e historicamente situada; sempre inserida numa situação particular de interação e, portanto, nunca inteiramente despregada das condições concretas de uma determinada prática social, não podendo, assim, ser avaliada senão em situação. (PERNAMBUCO, 2008, p. 67).

No eixo da oralidade, o documento traz o termo "oralidade letrada", sendo essa a que mais se aproximaria da escrita, devido aos níveis de formalidade nela presentes. Dessa forma, vê-se a relação fala e escrita na perspectiva do contínuo abordada por Marcuschi (2010) e não como mera oralização da escrita, como anteriormente se concebia o ensino do oral. O documento também afirma que os gêneros textuais orais devem ser o objeto de trabalho do eixo da oralidade, especialmente sua compreensão e produção, atreladas à reflexão linguística. Portanto, ao chegar no Ensino Médio o aluno deve ser capaz de agir nas práticas orais em sociedade, atentando para aspectos como variação linguística e níveis de formalidade.

> Por isso, ensinar oralidade significa promover situações de uso da língua falada mais formalizadas do que aquelas às quais os estudantes estão geralmente acostumados. Significa também ampliar sua visão de língua, entende-la na sua constituição e na sua prática, compreendendo que as variedades a constituem. Significa propor atividades de análise linguística do texto oral, através do trabalho com a produção de gêneros orais diversos, com a escuta e com a retextualização, bem como explicitar as relações entre as modalidades falada e escrita na perspectiva do contínuo. (PERNAMBUCO, 2012b, p. 53-54).

Concomitantemente à publicação dos Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco foram publicados os Currículos de Língua Portuguesa e Matemática para o Ensino Fundamental e Médio. O fato de as outras disciplinas ainda não terem esse documento

mais detalhado deve-se ao processo de monitoramento e avaliação da aprendizagem dos conteúdos, que é focado nessas duas áreas do conhecimento. Assim como as OTM, o currículo apresenta as expectativas de aprendizagem para cada ano da educação básica, divididas nas unidades didáticas (são quatro unidades por ano letivo). A diferença é que, assim como nos parâmetros, o eixo da Análise Linguística aparece integrado aos demais.

Ao final dessa breve análise dos documentos oficiais curriculares para o Ensino Médio, chegamos à conclusão de que, apesar de a oralidade estar sendo mencionada há bastante tempo nesses documentos, e de, ao longo dos anos, sua presença neles ter se tornado maior (inclusive com uma explicitação mais direta dos procedimentos a serem utilizados em sala de aula), os docentes ainda encontram dificuldade de incorporá-la às suas aulas. Como dissemos no tópico "Por que trabalhar a oralidade no Ensino Médio", grande parte dessa dificuldade reside na formação docente, pois muitos professores nem sequer sabem o que é oralidade. Partimos do pressuposto de que a oralidade deva ser considerada como um eixo norteador do ensino de língua materna a ser integrado aos demais, mas não podemos esquecer que a fala tem suas especificidades. Portanto, para que essa integração ocorra, o professor precisa compreender as características específicas da fala.

1.2.3 O que a língua falada tem de particular?

A língua falada vem ganhando espaço nos últimos anos, inclusive entre as culturas que não são eminentemente orais, uma vez que tanto a fala como a escrita são modalidades comunicativas relevantes. Como dito em tópico anterior, utilizamos muito mais a fala do que a escrita, mas isso não significa uma defesa do desprestígio dessa última. A cada dia se torna mais importante sabermos utilizar ambas as modalidades nas diferentes situações comunicativas com as quais nos confrontamos diariamente, pois o que acontece, na verdade, é que existem práticas sociais nas quais a língua falada é mais adequada do que a escrita e vice-versa. Marcuschi (2010, p. 37) parte da seguinte hipótese: "as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos.". Portanto, fala e escrita compõem um mesmo contínuo linguístico, porém possuem características próprias e distinções em suas formas de realização.

Castilho (2011) aponta duas características gerais da língua falada: diálogo em presença e planejamento e execução simultâneos. O fato de que a comunicação por meio da fala acontece face a face confere a ela uma característica de imediatismo. Diferentemente da situação de

escrita, onde o escrevente precisa idealizar o contexto discursivo, na fala o contexto está presente no ato comunicativo. Não há uma representação imaginária de interlocutores: o interlocutor está presente na situação e tem uma atitude responsiva imediata, dialogando com o locutor, que, por sua vez, responde a essa atitude com outra, estabelecendo, assim, uma relação dialógica. Percebemos isso inclusive em gêneros orais formais nos quais o interlocutor não pode responder diretamente, mas sua atitude responsiva é interpretada através de outros elementos, como postura e gestos.

A segunda característica, totalmente dependente da primeira, é que na fala o planejamento e a execução são simultâneos. O espaço de tempo decorrente entre o que está sendo pensado para ser dito e a sua efetivação é, na maioria das vezes, extremamente curto, praticamente imperceptível para o falante. "Na LF [língua falada] nada se apaga, nem mesmo a própria maquinaria da linguagem, permitindo uma inspeção privilegiada." (CASTILHO, 2011, p. 19). Em outras palavras, a palavra dita jamais pode ser apagada, diferentemente do que acontece na escrita, quando o escrevente muitas vezes tem a oportunidade de reescrever o seu texto. Por esse motivo a fala apresenta uma linguagem de caráter imediatista, imutável em sua produção.

Sobre a organização da fala, Fávero, Andrade e Aquino (1999) trazem à discussão os estudos de Eija Ventola (1979). A autora explora as seguintes variáveis organizacionais da conversação: tópico (assunto), tipo de situação, papéis dos participantes, modo e meio do discurso. O tópico ou assunto é o fio condutor do ato conversacional e organiza os conteúdos a serem incorporados no diálogo. Martins (1983 apud CASTILHO, 2011) ressalta o vaivém de tópicos como um dos elementos mais naturais da conversação. O tópico, por sua vez, pode se desdobrar em vários tópicos, os quais delimitam o fio condutor do ato comunicativo. Além disso, os tópicos obedecem a uma organização hierárquica. Um exemplo prático é que numa conversa informal tratar de um subtópico que esteja num nível mais inferior da organização hierárquica pode soar como fuga de tema. Danes (1966 apud CASTILHO, 2011) relaciona a organização tópica dos textos com a articulação tema-rema das sentenças, aproximando a noção de tema da de tópico.

A situação seria o momento e o local onde ocorre a conversação, que pode determinar os interlocutores envolvidos, os tópicos a serem discutidos, entre outros aspectos. A situacionalidade é um dos elementos da textualidade apontados por Koch e Travaglia (2008), e podemos defini-la como um conjunto de fatores responsáveis pela adequação de um texto numa dada situação comunicativa a partir da compreensão que os interlocutores têm dessa situação e

de suas regras de funcionamento. Nesse sentido, ela é parte essencial para a organização do texto oral, uma vez que na fala, diferentemente da escrita, o contexto está diretamente presente na ocorrência linguística.

Os papéis desempenhados pelos participantes na conversação têm importância cabal, pois a representação social que o sujeito tem de si mesmo e dos demais envolvidos no diálogo é que vai determinar seu comportamento durante a conversação: "[...] como participantes de situações sociais, somos requisitados a nos comportarmos de um modo particular numa determinada situação e de modo diferente em outra." (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 1999, p. 17). Para Bakhtin (1992), é a alternância dos sujeitos falantes que determina os limites dos enunciados presentes na interação. Para que essa alternância aconteça, pressupõe-se que os sujeitos envolvidos se coloquem numa atitude responsiva ativa. Na fala essa atitude responsiva ativa é quase sempre imediata, pois a produção da maioria dos gêneros orais se dá em interações face a face.

O modo é determinado pelos objetivos da interação, e é a partir dele que os sujeitos elegem o grau de formalidade mais adequado para dada situação comunicativa. É indispensável, portanto, que o falante saiba utilizar registros mais ou menos formais de língua, atentando especialmente para as exigências dos gêneros textuais, inclusive os orais formais públicos, pois, uma vez que as esferas de circulação destes são mais abrangentes, elas podem oferecer-lhe inúmeras possibilidades de intervenção na sociedade. E é partindo dos graus de formalidade de uma língua que se evoca o conceito de norma padrão, conceito este que era completamente dissociado da fala, uma vez que, como dissemos, esta foi anteriormente concebida como o lugar do erro. Sobre a norma e sua relação com o oral, Milanez (1993, p. 38) observa:

> Com relação ao oral, sabe-se que não se pode falar de uma norma, mas de um conjunto de normas distintas que caracterizam o falar de diferentes categorias sociais. Assim, se a norma não é única e varia em função dos grupos sociais, é necessário considerar, para a pedagogia do oral, as condições de produção dessa oralidade.

Sobre o meio, na língua falada, ele é, na maior parte dos casos, uma interação face a face. Assim, o interlocutor tem que estar atento ao rumo da conversação e se preocupar constantemente com as estratégias de manutenção e tomada (consentida ou não) de turno, ao mesmo tempo em que avalia a sua desenvoltura enquanto falante para, se for o caso, mudar sua postura comunicativa. Essa mudança de postura é marcada por elementos enfatizadores ou atenuadores, a depender dos objetivos tomados para o turno em questão. Sendo o turno a

unidade da conversação, os falantes precisam obedecer às suas regras para que o diálogo flua de maneira natural. Sacks-Schegloff-Jefferson (1974 apud CASTILHO, 2011, p. 37) estabelecem o Princípio de Projeção Interacional, que seria "uma habilidade de projetar o final de um turno e decidir sobre o momento de entrada na corrente da fala.".

Para finalizar este tópico, gostaríamos de enfatizar que o trabalho com a oralidade aqui defendido não se pauta exclusivamente na exploração dessas e de outras características da fala, mas de sua importância em contextos concretos de uso, considerando-se sua aplicação aos mais variados gêneros textuais orais. O papel da escola seria proporcionar ao aluno o contato com situações mais formais de uso da fala, a partir da aproximação com diversos gêneros textuais orais, que podem lhe ser úteis em inúmeras situações. Como vimos anteriormente, a maior parte dos alunos chega à escola sabendo falar, mas seus usos estão mais vinculados a contextos em que ao uso da fala de maneira informal satisfaz os objetivos da comunicação. É nesse contexto que se insere a discussão sobre a variação linguística.

1.2.4 Como tratar a questão da variação linguística na oralidade?

Por muito tempo no Brasil o acesso aos conhecimentos científicos foi privilégio de poucos. O aprendizado da leitura e da escrita era sinônimo de intelectualidade e *status* social, o que favoreceu a manutenção de uma sociedade profundamente desigual. No Brasil, a situação não era muito diferente. Até meados de 1950, a conjuntura sociopolítica da escola brasileira favorecia apenas os que tinham possibilidade de acesso a ela. A clientela das escolas, nesse contexto histórico, pertencia exclusivamente às camadas sociais dominantes. No tocante ao ensino de língua portuguesa, suas práticas se fundamentavam inteiramente no trabalho com a gramática, baseado em estudos linguísticos de gramática tradicional normativa e no Latim. A variedade de língua tida como padrão e aceita socialmente era aquela presente nas obras literárias.

Posteriormente, nos anos de 1960, o processo de democratização do acesso à escola acarretou algumas mudanças com respeito ao ensino de língua materna. Isso porque a abertura significou a diversificação do perfil socioeconômico do alunado, fato que não se verificava anteriormente. Os estudantes que haviam ingressado na escola até o começo dessa década, provindos das classes dominantes, já dominavam a norma culta desde sua socialização primária, enquanto que os novos alunos utilizavam variedades linguísticas desprestigiadas. Dada a diferença existente entre as variedades utilizadas pelas camadas populares e a que serve de

instrumento e objetivo da escola – a linguagem das classes dominantes –, estabeleceu-se uma situação de conflito linguístico, implicando a necessidade de uma nova concepção de linguagem, como bem esclarece Soares (1998, p. 57):

> Fica claro que novas condições sociopolíticas trazem nova concepção de linguagem [...]. Se a concepção de língua como sistema era adequada a um ensino de português dirigido a alunos das camadas privilegiadas, em condições sociopolíticas em que cabia à escola atender a essas camadas, ela torna-se inadequada a um ensino de português dirigido a alunos das camadas populares, aos quais a escola passa a também servir, e em condições sociopolíticas em que é imposto um caráter instrumental e utilitário ao ensino da língua.

É nesse período que a Sociolinguística começa a ganhar notoriedade, através das pesquisas sobre variação linguística. Como vimos, a democratização do acesso à escolarização formal (ainda que não efetivamente instituído) trouxe para dentro da escola diversas variedades de língua diferentes daquela até então predominante no espaço escolar. Esse é um dos problemas mais discutidos nos estudos variacionistas, pois a eleição de uma variedade padrão pelo sistema escolar provocou a desqualificação das demais variedades e acentuou o abismo social já existente entre os estudantes das classes dominantes e populares. Sobre essa questão, Geraldi (2006, p. 43) comenta:

> Sabemos que a forma de fala que foi elevada à categoria de língua nada tem a ver com a qualidade intrínseca dessa forma. Fato históricos (econômicos e políticos) determinaram a "eleição" de uma forma como a língua portuguesa. As demais formas de falar, que não correspondem à forma "eleita", são todas postas no mesmo saco e qualificadas como "errôneas", "deselegantes", "inadequadas para a ocasião", etc.

Nesse sentido, é importante que o "modo de falar" do aluno seja respeitado nas aulas de língua materna, como também nas demais disciplinas, para que isso não venha a se tornar mais um obstáculo para sua permanência no sistema escolar. Ramos (1997) observa que através da língua construímos nossa identidade, e que para termos uma formação linguística voltada para a construção de um cidadão crítico, precisamos, além de ver as diversas variedades linguísticas respeitadas (inclusive a nossa), saber escolher entre diversas variedades a mais adequada para uma determinada situação. "Com o tempo, o aluno entenderá que para cada situação se requer uma variedade linguística, e será assim iniciado no padrão culto, caso já não o tenha trazido de casa." (RAMOS, 1997, p. 21).

Evidentemente a Língua Portuguesa é um conjunto de variedades, mas apenas uma delas – a da classe dominante – foi eleita como padrão. Isso não justifica, porém, que se devam desprezar as outras. Igualmente não seria atitude coerente o desprezo do dialeto padrão em nome dos demais, porque seu domínio e conhecimento constituem uma forma de acesso ao saber. E, nesse sentido, a língua representa um instrumento de cidadania, facultando a todo ser humano a participação efetiva no mundo letrado. Daí a necessidade de convivências das variedades da língua materna no mesmo espaço educacional.

1.3 Concepções de avaliação

A avaliação da aprendizagem é, seguramente, um dos tópicos educacionais que mais provoca discussões controversas. De um lado, sistemas de avaliação ultrapassados, através das quais se insiste em medir a capacidade dos alunos apenas por exames escritos, atribuindo aos mesmos notas ou critérios. De outro, novas teorias que consideram a avaliação de maneira progressiva e contínua, englobando também os aspectos socioculturais. Por muito tempo, acreditou-se que a função primordial do professor era a de atribuir notas ou conceitos a seus alunos por meio da aplicação de provas, criando, assim, as hierarquias de excelência, as quais indiretamente apregoavam a incapacidade dos alunos mal avaliados. Aos poucos, novas teorias começavam a surgir, forçando uma mudança nos procedimentos e critérios utilizados nas atividades avaliativas.

> No entanto, lentamente a escola muda. A maioria dos sistemas declara agora querer favorecer uma pedagogia diferenciada e uma maior individualização das trajetórias de formação. Também a avaliação evolui. As notas desaparecem em certos graus, em certos tipos de escolas... Falar de avaliação formativa não é mais apanágio de alguns marcianos! (PERRENOUD, 1999, p. 10).

Dentre essas novas teorias sobre a avaliação, ganha força a avaliação formativa, que supõe uma metodologia diferenciada, através da qual os indivíduos sejam considerados de maneira individualizada. A partir dessa perspectiva, o professor deve analisar as dificuldades de cada aluno e buscar meios para saná-las dentro de sua prática diária, o que supõe uma avaliação contínua e progressiva. Perrenoud (1999) compara os professores a médicos. Estes não criam uma classificação para seus doentes; pelo contrário, eles tratam cada um de acordo com os seus sintomas, prescrevendo a melhor receita para cada quadro sintomático. Assim também deve ser o professor, pois cada aluno é um ser completamente distinto dos demais de

sua turma, com sua bagagem social, cultural e intelectual. Sobre isso, nos adianta SILVA (2004, p. 61):

> O sentido da avaliação é compreender o que se passa na interação entre o ensino e a aprendizagem para uma intervenção consciente e melhorada do professor, refazendo seu planejamento e seu ensino para que o aprendente tome consciência também de sua trajetória de aprendizagem e possa criar estratégias de aprendizagem.

Porém a avaliação formativa ainda encontra algumas dificuldades para sua prática efetiva. A primeira delas é que nem sempre é possível regular a aprendizagem de forma individualizada. No atual cenário educacional, com turmas lotadas e alunos se amontoando nas salas de aula, torna-se praticamente impossível ao professor verificar as dificuldades de cada aluno de maneira correta. Para Libâneo (1994, p. 195): "A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação de rendimento escolar". Portanto, não se deve esquecer que de nada adianta identificar as dificuldades por que os alunos passam em sua aprendizagem e não poder solucioná-las na prática pedagógica cotidiana.

Com o ensino de Língua Portuguesa não poderia ser diferente. O professor, tendo por alvo um ensino de língua materna pautado na concepção de linguagem como forma de interação social, deve buscar procedimentos e critérios avaliativos que analisem o desempenho do aluno de acordo com os eixos norteadores, a saber: leitura, análise linguística, produção textual escrita e oralidade. Partindo dessa concepção de ensino de língua materna, a avaliação da oralidade também tem um papel importante, pois auxiliará o aluno a identificar os problemas da sua fala e superá-los, para uma melhor utilização de sua língua nos mais diversos contextos sociais aos quais for exposto. "Em síntese, a aula de português pode ser definida como um *continuum* discursivo, dentro do qual a avaliação tem uma importância radical" (SUASSUNA, 2006, p. 217).

1.3.1 Concepção tradicional: avaliar é quantificar?

A avaliação da aprendizagem é um componente essencial do ato pedagógico. Porém, ela é constantemente associada a exames exaustivos e notas, decorrentes de uma concepção conhecida como a tradicional. Através dessa concepção, a aprendizagem é regularmente medida e controlada, com o objetivo de garantir a apreensão dos conteúdos considerados como mínimos

para a aprovação a cada etapa. De acordo com Suassuna (2007b), o paradigma tradicional de avaliação tem alguns aspectos inerentes a sua caracterização: a ideia de classificação; a identificação com a medida; a fixidez dos objetivos; a valorização de comportamentos observáveis, a existência de referenciais predefinidos de julgamento. A autora aponta, ainda 4 fases para o referido paradigma, de acordo com o contexto histórico em que se manifestaram.

Na primeira fase, compreendida entre o início do século XX e a década de 30, a palavra de ordem era "medida". Isso explica a exaustiva aplicação de testes objetivos, cuja finalidade era traduzir em números a aprendizagem alcançada, incentivando a criação de patamares de excelência.

A segunda fase comporta o final dos anos 30 e o começo dos anos 60. Aqui surge a preocupação com os objetivos educacionais, com vistas a controlar o rendimento dos alunos, a partir do planejamento antecipado dos métodos mais adequados para atingir tais objetivos. Porém, ainda permanece a preocupação com a medida e a aplicação de testes padronizados. A palavra de ordem agora era "gestão", ou seja a partir do controle cuidadoso dos resultados, os objetivos seriam refeitos a fim de otimizar a aprendizagem.

Na terceira fase, compreendida entre as décadas de 60 e 70, a avaliação se torna sociopolítica, isto é, a partir dos diversos problemas sociais identificados, busca-se a resolução por meio da implementação de políticas públicas. É nesse período que a multidisciplinaridade vem consolidar o caráter público e político da avaliação e as pesquisas qualitativas ganham espaço. É nessa época também que há uma participação maior da sociedade na definição e execução de políticas públicas.

Na quarta fase, que se estende até a década de 90, surge a figura do estado como força controladora e fiscalizadora das políticas públicas. Ampliam-se os exames de larga escala, cujos resultados determinavam o perfil do aluno, interferindo diretamente nos currículos e instaurando forçosamente a ideia de competição, a partir da qual somente os melhores teriam um futuro profissional promissor.

Notamos então que essa perspectiva tradicional de avaliação permeou quase todo o século XX. Um de seus grandes equívocos foi o incentivo à produção de hierarquias de excelência, o que "legitimava" as exclusões presentes no ambiente escolar e reproduzia a lógica capitalista. Assim, criava-se um "ideal" de aluno, detentor de conhecimentos considerados essenciais para a inserção no mercado de trabalho. O estudante que estivesse fora dessas exigências estabelecidas pelo sistema educacional, pautado numa visão classificatória de avaliação, era reprovado. "Nesse sentido, o estudante é responsabilizado pela reprovação, seja

porque ele não está ‘maduro’ o suficiente, seja porque ele tem ‘problemas de aprendizagem’, seja porque ele ‘não estuda’. Na verdade, apenas ele é avaliado.” (FERREIRA; LEAL, 2007, p. 16).

Um outro equívoco dessa concepção que trouxe consequências negativas para o ensino foi uma visão estática da aprendizagem. Sabemos que o processo de aprendizagem ocorre de maneira complexa e diversificada, sofrendo a influência de fatores das mais diversas ordens (cognitiva, social, política...). A partir de tal concepção desconsiderava-se todo o caminho percorrido pelo aluno até a aquisição do conhecimento e desprezavam-se as habilidades individuais. Como produto final era o alvo, o erro era visto de forma negativa, e não como uma possibilidade de crescimento. Os resultados eram predeterminados e obedeciam a determinadas regulações para o ensino. Torna-se assim difícil diversificar a pedagogia utilizada, pois a rigidez dos procedimentos não permite grandes desvios metodológicos.

1.3.2 Concepção formativa: mudar a pedagogia para mudar a avaliação!

Durante o predomínio do paradigma tradicional, que durou até o final do século XX no Brasil, vimos que a avaliação era feita basicamente por meio de provas. Uma das causas que estava por trás dessa escolha era a pedagogia utilizada, reguladora em sua essência. Nesse sentido, falar em mudança de avaliação significa falar inevitavelmente em mudança de método, o que particularmente não agradava os professores, acostumados a mesma rotina durante muito tempo. Ao longo do tempo, no entanto, foram surgindo discussões em todo o país, motivadas também pela mudança no cenário educacional. Era a época da disseminação dos cursos de Licenciatura, principalmente nas instituições de ensino superior privadas.

Foi nesse contexto histórico que começaram a emergir as discussões sobre a avaliação formativa, impulsionadas pelas teorias críticas da educação, as quais buscavam, entre outros objetivos, aproximar a teoria da prática, promovendo a reflexão sobre o ato pedagógico, bem como minimizar os efeitos perversos da avaliação classificatória. E, tomando-se a avaliação como ferramenta de reflexão sobre a prática, a sua vertente diagnóstica assume grande importância. Por meio dela, o professor pode idealizar um ponto de partida para sua prática, com base nos conhecimentos já apresentados pelos alunos. Para Silva (2008), a avaliação formativa apresenta três características essenciais: o caráter processual, a diversidade de instrumentos e a intencionalidade educativa.

De acordo com a primeira característica, é necessário um acompanhamento de todo o processo de ensino-aprendizagem, o qual se inicia desde o planejamento das atividades

pedagógicas. Assim, uma avaliação processual é sempre um projeto inacabado, pois serve à reflexão sobre o ensino e à sua reorganização, adequando o processo de aprendizagem às necessidades que se apresentem.

A diversidade de instrumentos, por sua vez, atende às individualidades de cada aluno, aspecto que, como vimos, era desconsiderado pela concepção tradicional na busca de uma uniformização das aprendizagens. Portanto, tal característica contempla um universo maior do percurso do aluno, favorecendo uma avaliação mais abrangente. "Quanto maiores e diversificadas forem as informações coletadas pela avaliação, maior também será a possibilidade de intervenções didáticas que dialoguem com as aprendizagens encontradas." (SILVA, 2008, p. 37). Portanto, utilizar uma variedade maior de instrumentos contribuiria significativamente para a reorganização do ensino, concebido como um processo interminável de aquisição de conhecimento, além de contemplar os mais diversos estilos de aprendizagem dos alunos.

A intencionalidade educativa possibilita ao docente uma reflexão de sua prática, em busca da melhoria do ensino-aprendizagem. Num processo formativo de avaliação, o diagnóstico é um aspecto de suma importância, uma vez que é a partir dos dados coletados durante as atividades em sala de aula que o docente toma as decisões para reorganizar a sua prática pedagógica e conscientizar os alunos das dificuldades enfrentadas por eles durante as atividades realizadas.

Assim, a avaliação formativa se distancia da hierarquização de excelência, característica da avaliação tradicional, e aponta para a reflexão tanto do docente quanto dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem e os aspectos nela imbricados.

1.3.3 A avaliação em língua portuguesa: uma relação dialógica

A língua foi, como vimos na seção "Concepções de linguagem/língua e ensino" compreendida de diversas formas. Assim, no ensino de língua materna, que inicialmente partia de uma perspectiva de língua mais centrada no código, a aprendizagem era medida por meio de provas escritas, com o objetivo de aferir o domínio de regras gramaticais. Os alunos eram incentivados a analisar o funcionamento da língua através de enunciados descontextualizados. O texto, quando aparecia nesses exames, servia apenas a análise gramatical de frases isoladas, recortadas do mesmo, sem se considerar as condições de produção textual. A interpretação

aparecia muito pouco, limitada à extração de passagens do texto e à identificação de informações superficiais.

No Brasil, com a "virada pragmática" ocorrida em meados de 1980, o ensino de língua portuguesa sofreu uma mudança profunda, que se refletiu também na avaliação da aprendizagem. Saindo da visão de código anteriormente apregoada, a língua começou a ser vista como forma de interação, e o ensino de português passou a incluir muito mais do que as regras gramaticais. Agora o aluno é colocado em contato com a língua em funcionamento, por meio da exploração de diversos gêneros textuais e articulando as práticas de leitura, produção textual e análise linguística. A partir de então, a avaliação começou a se diversificar, pois não fazia mais sentido avaliar os alunos através somente de provas escritas com as quais se media o domínio de regras gramaticais.

Suassuna (2006), tomando a avaliação em língua portuguesa como uma relação dialógica, tece algumas considerações para o ensino de língua materna. Dentre elas, gostaríamos de destacar a contribuição do sociointeracionismo para a escola, colocada como "espaço de reflexão e de alargamento da capacidade interpretativa do sujeito". Transpondo tal contribuição para a avaliação, o aluno é colocado como autor de sua própria aprendizagem, cabendo ao professor o papel de mediador nesse processo. Ao professor é dada a oportunidade de fazer uma avaliação mais descritiva e qualitativa, centrada não apenas no produto final, mas em todo o processo de aquisição do conhecimento. Para o ensino de Português, tal concepção de avaliação é imprescindível, uma vez que a língua tem uma essência puramente social. Para Suassuna (2006, p. 214):

> No âmbito do ensino de português, adotar a concepção bakhtiniana de língua enquanto discurso, interação, prática sócio-histórica significa fazer um deslocamento da regra absolutizada para a dinâmica de funcionamento da língua no seio da sociedade e da mente dos indivíduos. Esse deslocamento reorienta a visão sobre o processo de aprendizagem: os sujeitos aprendem não porque previamente lhe são mostrados modelos e regras prontas de uma língua, mas porque usam a língua em contextos históricos concretos, como resultado de suas necessidades comunicativas [...].

Outra contribuição significativa da teoria dialógica de Bakhtin para a avaliação em língua materna, segundo a autora, é considerar tanto o aluno como o professor sujeitos produtores de discurso, que se posicionam criticamente diante de seus interlocutores. Portanto, tal teoria contradiz a concepção tradicional de avaliação, segundo a qual o professor é visto como repassador de conteúdos e o aluno, como sujeito estático no processo de aprendizagem,

cabendo-lhe apenas o papel de assimilar os conhecimentos ensinados. O erro não é mais visto como instrumento de desqualificação e reprovação, mas como possibilidade contínua de reconstrução da prática. "As formulações às vezes 'inesperadas', 'erradas' e 'destoantes' dos alunos, ao invés de nos assustarem ou causarem perplexidade e desalento, constituem-se em pistas e pontos de definição da atuação do professor." (SUASSUNA, 2006, p. 216).

Partindo da concepção formativa de avaliação, intimamente relacionada com a visão sociointeracionista de língua e linguagem, diversos autores contribuíram para a discussão sobre avaliação em língua materna. Leal (2008) aborda a importância de se refletir sobre o objetivo da avaliação, a fim de planejar os meios e instrumentos mais adequados a serem utilizados para se atingir tal objetivo. No caso específico de língua materna, são as condições de leitura/escuta e produção de textos os norteadores da avaliação da aprendizagem. A autora enfatiza ainda o papel que a avaliação tem como instrumento para redimensionar a prática pedagógica, a partir da verificação contínua do desempenho dos alunos. Ferreira e Leal (2007, p. 25) escrevem:

> Em suma, é papel da escola ajudar os alunos a desenvolver capacidades para produzir e compreender textos orais e escritos desde o início da escolarização, de modo a favorecer a participação em diversas situações, extraescolares e escolares. Sendo o ensino dessas capacidades uma prioridade a ser enfocada, a avaliação, em cada ano escolar, em cada um dos eixos de ensino de língua portuguesa, torna-se, portanto, tema privilegiado de estudo.

1.3.4 E como avaliar a oralidade, então?

A resposta a essa pergunta parte da adoção de uma concepção de avaliação formativa. Vimos que, ao contrário da visão tradicional de avaliação, que considerava a mensuração de habilidades cognitivas apenas no final de cada etapa da aprendizagem, a avaliação formativa pressupõe o acompanhamento de todo o processo de construção de conhecimento. Para a avaliação da oralidade nas aulas de língua materna, um acompanhamento contínuo é indispensável, devido ao caráter imediatista da fala, que configura as produções textuais orais feitas em sala de aula como situações comunicativas únicas. Milanez (1993) ressalta que o critério de avaliação para os textos orais é bem mais amplo, pois envolve diversos níveis de análise (especialmente os discursivos) e privilegia o aspecto comunicativo-interacional. A autora coloca o professor como peça fundamental nesse processo (p. 149):

> [...] cabe ao professor estar preparado para orientar os alunos em suas produções orais, uma vez que estas exigem treinamento e avaliação totalmente

> diferentes daqueles próprios das produções escritas, pelo fato de os interlocutores estarem em presença um(s) do(s) outro(s) e de o processo de comunicação envolver [...] reações, relações e influências recíprocas.

Lima e Beserra (2012, p. 70) também enfatizam a importância das mediações do professor no processo de aprendizagem da oralidade: "Na realização das atividades orais, o professor desempenha o importantíssimo papel de mediar a produção, ajudando seus alunos a encontrar estratégias que permitam o desenvolvimento das habilidades requeridas.". Tal citação nos remete à teoria de avaliação mediadora proposta por Hoffman (2012), através da qual se defende a necessidade de um acompanhamento do processo de construção do conhecimento. Não se entenda, porém, "acompanhar" no sentido estrito do termo (descrever as etapas vivenciadas da aprendizagem do aluno apenas para dizer se ele está aprovado ou não), mas como a tomada de uma postura responsável pelo aprimoramento da aprendizagem dos discentes.

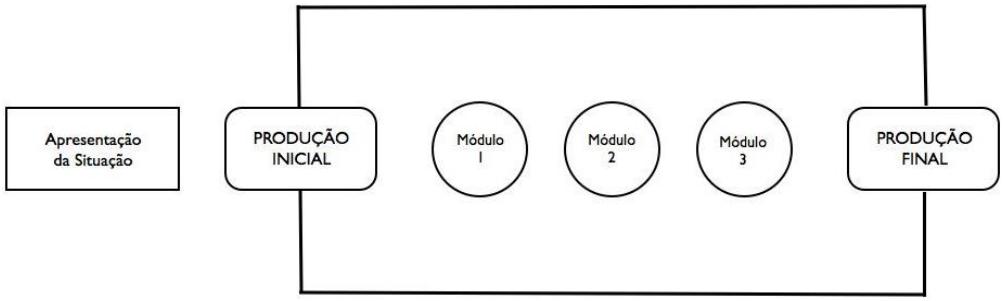
Ainda neste tópico, queremos retomar a ideia de que o professor deva orientar o seu trabalho com a língua falada a partir da exploração dos gêneros orais. Dolz, Schneuwly e Haller (2004) separam esses gêneros em duas categorias: aqueles próprios das práticas escolares e os tradicionais da vida pública. Para eles, é essencial que o aluno compreenda e domine bem tais gêneros, pois os mesmos têm papel fundamental no desenvolvimento da oralidade dos alunos. Os autores defendem ainda a ênfase no trabalho com os gêneros orais formais públicos, uma vez que esses últimos não são usualmente vivenciados pelos alunos em seu cotidiano, mas é essencial que os mesmos tenham contato com tais gêneros, pois seu domínio significa a inserção do indivíduo nos espaços sociais em que eles circulam.

> Os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las. São, em grande parte, pré-definidos, "pré-codificados" por convenções que os regulam e que definem seu sentido institucional. Mesmo que se inscrevam numa situação de imediatez, já que muito frequentemente a produção oral se dá em face dos outros, as formas institucionais do oral implicam modos de gestão mediados, que são essencialmente individuais. Exigem antecipação e necessitam, portanto, de preparação. (DOLZ; SCHNEUWLY, HALLER, 2004, p. 147).

Partindo da exploração dos gêneros orais e escritos em sala de aula, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem que o planejamento desse ensino deve se se dar através de uma sequência didática. "Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares

organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Tal procedimento inicia-se com a apresentação da situação a ser trabalhada: o professor apresenta um problema de comunicação e explora os conteúdos subjacentes a esse problema. Após essa etapa, dá-se a produção inicial, na qual o aluno terá o primeiro contato com o gênero. Depois dessa produção podem se seguir outras, que culminarão com a produção final, em que o aluno consolidará os conhecimentos adquiridos ao longo da sequência. Veja-se abaixo o esquema sugerido pelos autores (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83):

Figura 1: Esquema de uma sequência didática



Percebemos, portanto, que a construção modular desse esquema favorece uma avaliação formativa, porque requer do professor um acompanhamento contínuo e crítico da aprendizagem de seus alunos. É importante que a avaliação aconteça desde a produção inicial, para que o professor possa planejar melhor sua prática pedagógica a partir das necessidades de sua turma, e até individualizar sua intervenção pedagógica, caso necessário. “A análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiadas por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87). Com respeito aos critérios de avaliação da oralidade, já colocamos anteriormente que eles devem privilegiar o caráter comunicativo-interacional da produção textual oral.

Entendemos que a essa visão deva acrescentar-se ainda o foco nas estratégias organizacionais de cada gênero trabalhado, uma vez que elas são definidoras da interação inerente ao processo de produção textual. Melo, Marcuschi e Cavalcante (2012) enumeram três aspectos a serem considerados nessa avaliação: extralinguísticos, paralinguísticos e linguísticos. Os primeiros estão relacionados ao contexto em que determinado gênero é produzido. Os aspectos paralinguísticos referem-se à maneira de produzir a fala e se apresentam atrelados a aspectos cinésicos (que relacionam palavra e corpo). Por último, os aspectos

linguísticos compreendem as estratégias de produção textual. Para encerrarmos essa discussão, gostaríamos de enfatizar que:

> [...] uma perspectiva frutífera de trabalho com o oral é focalizar as estratégias organizacionais de interação próprias de cada gênero textual. Do ponto de vista da avaliação, o aluno competente é aquele que, ao analisar um gênero oral, consegue perceber e relacionar aspectos de natureza extralinguística, paralinguística e linguística atuando conjuntamente na construção das significações. (MELO; CAVALCANTE, 2006, p. 92).

2 METODOLOGIA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
Paulo Freire

Até aqui tratamos dos constructos teóricos que fundamentam a nossa pesquisa. Porém, para entendermos como os docentes de língua portuguesa de Ensino Médio avaliam a oralidade em suas aulas, necessitamos de uma metodologia que satisfaça os objetivos inicialmente propostos, que são, mais especificamente: *1) Investigar como os professores concebem o ensino e a avaliação da oralidade; 2) Identificar as metas de aprendizagem para a oralidade apontadas no planejamento; 3) Analisar a execução, em sala de aula, de atividades de avaliação da oralidade, especificamente os procedimentos, instrumentos e critérios utilizados.*

Inicialmente, entendemos que "nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática." (MINAYO, 1994, p. 17). E foi a partir de nossa vivência docente que se concebeu o problema desta pesquisa. Tomando por base os postulados teóricos anteriormente expostos, entendemos que a avaliação da oralidade realizada através do trabalho com os gêneros textuais orais e baseada numa concepção sociointeracionista de língua e linguagem pode contribuir significativamente para o desenvolvimento linguístico dos alunos. Porém, supomos que essa avaliação, apesar de na maioria das vezes estar pautada numa concepção de língua e linguagem como interação, é feita pelos professores de forma pontual e assistemática, sendo por vezes também intuitiva.

Ainda segundo Minayo (1994, p. 17), "[...] a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador.". Assim sendo, para compreender melhor como acontece essa avaliação, esta pesquisa será analisada sob o paradigma qualitativo. Surgida como um novo paradigma das ciências sociais e humanas por volta de 1980, a pesquisa qualitativa caracteriza-se primordialmente pela descrição pormenorizada de um fenômeno a partir de dados recolhidos no ambiente em que o mesmo ocorre para analisá-los com um olhar interpretativo, buscando significados nos comportamentos dos indivíduos.

Diferentemente da pesquisa quantitativa, em que o objetivo principal é testar hipóteses controlando as variáveis do fenômeno, o paradigma qualitativo conduz para além dos números e permite compreender o problema a partir do ponto de vista dos sujeitos. Dessa forma, o investigador torna-se o principal instrumento de investigação, fazendo-se necessário que ele esteja em contato direto com o campo de pesquisa. "Assim, o trabalho de campo deve estar

ligado a uma vontade e a uma identificação com o tema a ser estudado, permitindo uma melhor realização da pesquisa proposta." (CRUZ NETO, 1994, p. 52).

Alves-Mazzotti e Gewandsznadjer (2002), apoiados na literatura de Patton (1986 apud ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJER, 2002), afirmam que os estudos qualitativos têm três características essenciais: visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalista. Ter uma visão holística sobre o problema é analisar os eventos dentro de seu contexto social para compreender como os fatores envolvidos afetam os comportamentos dos indivíduos. Utilizar uma abordagem indutiva é ter uma atitude questionadora diante dos fatos, possibilitando o surgimento de hipóteses durante a coleta e a análise de dados. Por fim, para os autores, uma investigação naturalista é aquela em que o pesquisador praticamente não interfere durante a observação dos fenômenos.

Já segundo Bogdan e Biklen (1994), para que uma pesquisa se caracterize como qualitativa, ela deve atender a cinco requisitos principais: a coleta de dados deve acontecer no ambiente natural, a descrição dos dados coletados deve ser cuidada e minuciosa, o processo deve ser o principal foco do investigador, os dados são geralmente analisados de forma indutiva e os significados que emergem da análise precisam dar sentido à pesquisa. Compartilhamos ainda das ideias presentes nas conclusões do artigo de Da Rocha Falcão e Régnier (2000) quando esses autores colocam que a escolha dos métodos numa pesquisa deve considerar primeiramente o objeto a ser pesquisado, para que as opções metodológicas consigam dar conta da análise dos dados de forma satisfatória.

Considerando-se o campo de pesquisa educacional, Gatti (2004, p.13) observa que "[...] há problemas educacionais que para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos.". Em se tratando de ensino de língua, é primordialmente necessária para nossa pesquisa uma abordagem qualitativa, pois no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estão imbricados fatores políticos, sociais, epistemológicos, entre outros. No entanto, alguns aspectos da pesquisa quantitativa não podem ser menosprezados, uma vez que a presença (especialmente quando é recorrente) ou ausência de determinados elementos pode trazer à tona informações importantes para a análise dos dados, as quais podem ser melhor exemplificadas através de números.

Segundo Yin (2005), questões de pesquisa que tratam sobre "como" acontece um determinado fenômeno empírico são explanatórias e provavelmente apontam para um estudo de caso. Assim, estamos diante de um estudo de casos múltiplos, pois nosso objetivo principal é analisar "como" a avaliação da oralidade é realizada por professores de português de Ensino

Médio. Ademais, mesmo que tentemos isolar a maior quantidade possível de variáveis, trata-se de um processo em que atuam diversos agentes, sejam os professores, alunos e até mesmo os próprios pesquisadores; então, cada situação analisada é única e impossível de ser reproduzida. Portanto, compreendemos que

> a investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados. (YIN, 2005, p. 33).

2.1 Seleção dos sujeitos da pesquisa

O estudo foi realizado com professores de língua portuguesa que lecionavam em escolas públicas de Pernambuco e que atuavam no Ensino Médio. A opção apenas por professores efetivos de rede pública justifica-se primeiramente porque a pesquisadora é professora da rede estadual de Pernambuco, e foi a partir de sua vivência docente que surgiu a temática da pesquisa. Além disso, acreditamos que nas redes públicas o docente tem maior liberdade para diversificar sua prática, devido à própria organização delas. Essa prática mais diversificada facilitaria a abordagem em sala de aula de ações pautadas nas diretrizes que atualmente regem o ensino de Língua Portuguesa, citadas no tópico que trata dos documentos oficiais e que enfatizam o trabalho com a oralidade e propõem uma avaliação formativa.

Assim, buscamos docentes que lecionassem no Ensino Médio, pelo fato de que esse nível de ensino objetiva a preparação do aluno para o seu futuro profissional e/ou acadêmico. Faz-se necessária, portanto, uma abordagem de ensino de língua materna que contemple todos os eixos norteadores (entre eles a oralidade), uma vez que os espaços sociais em que esse indivíduo circulará exigirão dele um domínio mais abrangente da língua e de seus usos. Chegamos, então, aos seguintes critérios de seleção dos sujeitos:

1. atuar no Ensino Médio de escolas públicas (preferencialmente em turmas de 3º ano, por ser a série que encerra esse nível de ensino) localizadas em Pernambuco;
2. ser professor (preferencialmente efetivo) com no mínimo um ano de magistério e licenciado em Língua Portuguesa;
3. trabalhar com gêneros orais em sala de aula.

Para localizar os possíveis sujeitos realizamos um levantamento através de **questionários online**, a fim de encontrar aqueles que exploravam o ensino da oralidade em suas práticas docentes. O acesso aos professores não foi um aspecto dificultador, pois a pesquisadora é professora da rede estadual de ensino e atuou como monitora da disciplina "Prática de Ensino de Língua Portuguesa" do curso de Letras da UFPE por dois anos, mantendo contato com diversos docentes de escolas públicas de Pernambuco.

Após a aplicação dos questionários, entramos em contato apenas com os professores que preenchiam todos os critérios acima. Isso foi possível porque a própria ferramenta utilizada já nos indicou quais seriam esses professores. Como o número de docentes que se dispuseram a ser entrevistados foi bem maior do que o previsto no projeto de pesquisa, tomamos por critério de exclusão a disponibilidade dos professores e a proximidade das escolas, uma vez que dentre esses professores seriam escolhidos dois para serem observados.

Aos cinco docentes selecionados a partir dos questionários fizemos uma breve exposição da pesquisa e da metodologia a ser utilizada. Aqueles que aceitaram ser observados foram convidados a dar **entrevistas** (ver apêndice)**,** a partir das quais escolhemos os docentes que pareceram mais adequados aos objetivos pretendidos, tendo por base a descrição da atuação do professor em sala de aula e da abordagem do ensino da oralidade, bem como a investigação dos métodos avaliativos voltados para a oralidade durante o processo de ensino-aprendizagem.

Inicialmente pretendíamos observar três dos cinco docentes entrevistados, mas devido a alguns atrasos na coleta das entrevistas, escolhemos os dois docentes que tinham um perfil mais semelhante, a fim de tentar anular algumas variáveis que pudessem interferir nos dados coletados nas observações. Assim sendo, os professores Sílvio e Kássia[3] foram escolhidos para a observação pelos seguintes motivos: ambos são efetivos na rede estadual há mais de 3 anos, trabalham apenas com turmas de Ensino Médio nessa rede e têm a formação acadêmica semelhante. Além disso, ambos afirmaram trabalhar com gêneros orais em suas aulas.

Após as entrevistas, Sílvio e Kássia foram convidados a serem observados durante o tempo de duração de coleta de dados. Após a concordância dos mesmos, foram redigidos os termos de observação de aulas, que foram assinados pelos professores, pela pesquisadora e pela orientadora. No início de cada entrevista, fizemos algumas perguntas sobre o perfil acadêmico-profissional dos professores: atuação profissional (em redes públicas e privadas), tempo de docência, formação acadêmica e atividades relacionadas à docência. Resumiremos a seguir o perfil acadêmico-profissional deles.

[3] Os nomes utilizados são fictícios.

SÍLVIO**:** Professor efetivo da rede estadual de Pernambuco, na qual atua há mais de 10 anos. Possui vínculo também com a Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes, onde dá aulas de Português para o Ensino Fundamental II. Cursou Licenciatura em Letras (Português/Inglês) na Universidade de Pernambuco (unidade de Nazaré da Mata) e Especialização em Literatura Brasileira na Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). Possui experiência com cursos pré-vestibulares em instituições particulares de ensino e lecionou a disciplina Metodologia do Ensino de Língua Materna no Programa Especial de Graduação em Pedagogia (PROGRAPE). É professor supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID) da UFPE.

KÁSSIA**:** Professora efetiva da rede estadual de Pernambuco, na qual atua há pouco mais de 3 anos, sendo esse seu único emprego. Possui Licenciatura em Letras (Português/Espanhol) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Espanhola pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). Ministrou aulas de português e espanhol em diversas instituições de ensino públicas e privadas por muitos anos antes de ser servidora pública.

2.2 Procedimentos de coleta dos dados (*corpus*)

Através da aplicação dos questionários online, chegamos aos cinco professores entrevistados; assim, nosso primeiro instrumento de coleta de dados foi a **entrevista**. Para Manzini (2004 apud BELEI et al., 2008), as entrevistas podem ser estruturadas, semiestruturadas e não-estruturadas. As estruturadas apresentam perguntas fechadas, não permitindo grande flexibilidade durante a sua realização. As semiestruturadas apresentam um roteiro composto por perguntas geralmente abertas e produzido previamente pelo entrevistador, conferindo uma relativa flexibilidade durante a entrevista, mas sem perder o foco. Já as não-estruturadas oferecem total liberdade tanto para o entrevistador (que pode elaborar perguntas abertas ou fechadas, inclusive sem planejamento prévio) quanto para o entrevistado (que pode oferecer qualquer resposta e muitas vezes até fugir do tema de uma pergunta).

Dentre os tipos de entrevista mencionados, escolhemos a semiestruturada, pois além de permitir ao entrevistador (que é, na maioria das vezes, o próprio pesquisador) direcionar as perguntas e respostas para o objeto da pesquisa, oferece ainda a abertura de criar perguntas que

possam eventualmente esclarecer os dados expostos pelos entrevistados. Concordamos com Duarte (2004) quando afirma que entrevistas bem realizadas em uma pesquisa qualitativa permitem coletar dados sobre os modos como os sujeitos entrevistados percebem e significam sua realidade, correspondendo, portanto, ao primeiro objetivo específico de nossa pesquisa. Nosso roteiro de entrevista contemplava os seguintes pontos:

1. concepções de oralidade (atreladas às concepções de língua e linguagem);
2. critérios para a escolha dos gêneros orais a serem trabalhados (inclusive o uso de documentos curriculares oficiais e do livro didático);
3. atividades com gêneros orais;
4. procedimentos, instrumentos e critérios utilizados para avaliar os gêneros orais.

Aos professores selecionados para as observações foi previamente solicitada a entrega dos **planejamentos** das atividades correspondentes ao período da investigação, a fim de identificarmos os gêneros orais neles presentes e analisarmos as metas de aprendizagem elencadas para as atividades de oralidade. Como veremos mais adiante na análise, os professores não têm um planejamento escrito, utilizando o Currículo de Português para o Ensino Médio da rede estadual para tal fim. Foi a partir desse currículo que fizemos uma análise documental, para satisfazer o nosso segundo objetivo específico.

Prosseguimos então às **observações de aula**, para verificarmos como eram executadas as atividades com gêneros orais e como os professores avaliavam a produção dos alunos durante as atividades com tais gêneros. Compartilhamos das ideias de Vianna (2003) quando coloca a observação como uma das mais importantes fontes para a coleta de dados de pesquisas qualitativas em educação. Ainda segundo o mesmo autor, "sem acurada observação, não há ciência." (VIANNA, 2003, p. 12). Partindo desse ponto de vista, entendemos que não basta ao pesquisador ter um "bom" *corpus* de observação se ele não souber analisar esse *corpus* à luz dos objetivos de sua pesquisa.

Com a permissão dos docentes e dos outros atores envolvidos no processo (gestores, educadores de apoio e responsáveis pelos alunos), as aulas foram gravadas em áudio, sendo utilizados apenas os dados permitidos por eles e relevantes para a pesquisa. Além disso, foram feitas observações em diários de campo e minientrevistas com os professores participantes, para esclarecer os dados obtidos durante as observações de aula.

Para melhor demonstrar essa relação entre os objetivos específicos de nossa pesquisa e os procedimentos de coleta de dados, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 3: Relação entre objetivos específicos e procedimentos de coleta de dados

	FONTES DE DADOS		
OBJETIVOS	ENTREVISTAS	PLANEJAMENTOS	OBSERVAÇÕES
Investigar como os professores concebem a avaliação da oralidade.	X		
Identificar as metas de aprendizagem para a oralidade apontadas no planejamento.		X	
Analisar a execução, em sala de aula, de atividades de avaliação da oralidade, especificamente os procedimentos, instrumentos e critérios utilizados.			X

2.3 Procedimentos de análise

Conforme descrito no tópico anterior, trabalhamos com os dados provenientes de três fontes: entrevistas, planejamentos e observações de aula. Para analisar as entrevistas, recorremos aos princípios da **Análise de Conteúdo**, de Laurence Bardin. Esse método pareceu-nos ser o mais adequado para analisar tais dados, porque visa a encontrar, através da descrição do conteúdo de textos, indicadores que possibilitem a compreensão dos fenômenos de produção e recepção textual. Segundo a autora, a análise deve passar por três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (o qual se subdivide em inferência e interpretação.

Na fase de pré-análise organiza-se o material a ser analisado. Após uma leitura flutuante, a qual possibilita uma visão ampliada dos dados, segue-se a escolha do *corpus* a ser analisado (justificamos alguns recortes durante a própria análise). Na etapa de exploração do material, fizemos uma análise temática utilizando procedimentos exploratórios, uma vez que os mesmos "permitem, a partir dos próprios textos, apreender as ligações entre as diferentes variáveis, funcionam segundo o processo dedutivo e facilitam a construção de novas hipóteses." (BARDIN, 2004, p. 93). Em seguida, procedemos a uma categorização a partir dos indicadores

apreendidos dos dados empíricos, atentando para a recorrência de determinados temas. Por fim, procedemos ao tratamento dos resultados, a partir das categorias construídas.

Em relação aos planejamentos, fizemos uma **análise documental**, com o objetivo principal de identificar os gêneros orais presentes e as metas de aprendizagem elencadas para o trabalho com os mesmos.

Por fim, analisamos os dados coletados em áudio durante as observações de aula, bem como os registros feitos em diários de campo e as minientrevistas. Recorremos então ao **Paradigma Indiciário**, método proposto por Carlo Ginzburg, pois o mesmo oferece a possibilidade de sugerir hipóteses interpretativas sobre o *corpus*, possibilitando uma reflexão mais abrangente para os fenômenos encontrados e chamando atenção para dados particulares. "Assim, o paradigma indiciário recupera a possibilidade de examinar pormenores e marcas individuais presentes nas várias atividades humanas, entre elas, a linguagem [...]." (SUASSUNA, 2008, p. 368).

Em alguns momentos da análise das observações de aula retomaremos os dados estudados nas entrevistas e nos planejamentos. Tal procedimento é denominado por Flick (2009) como triangulação de dados, através do qual promove-se uma aproximação e/ou uma comparação de dados provenientes de diversas fontes. Esse procedimento é necessário para que se possa compreender o fenômeno estudado sob diferentes perspectivas. Assim sendo, a análise considerará primordialmente os seguintes aspectos:

Quadro 4: Relação entre procedimentos de coleta e critérios de análise dos dados

ENTREVISTAS	ANÁLISE DOCUMENTAL	OBSERVAÇÕES
Concepções de língua e linguagem		
Concepções de oralidade		
Critérios para a escolha dos gêneros orais (uso de documentos curriculares oficiais, adequação do gênero à turma...)	Gêneros orais presentes no planejamento	
Atividades com gêneros orais em sala de aula	Metas de aprendizagem apontadas para o trabalho com gêneros orais	Atividades com gêneros orais em sala de aula
		Critérios utilizados na avaliação dos gêneros orais

		Instrumentos utilizados na avaliação dos gêneros orais
Concepções de avaliação (da oralidade)		Concepções de avaliação (da oralidade) atreladas à prática docente

3 ANÁLISE DOS DADOS

As grandes ideias surgem da observação dos pequenos detalhes.
Augusto Cury

Como já foi dito na introdução, a nossa pesquisa partiu da seguinte pergunta-problema: Como os professores avaliam o aprendizado da oralidade de seus alunos durante as aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio? A partir dessa pergunta, elegemos como nosso objetivo principal *analisar como os professores de Português avaliam a oralidade no Ensino Médio.* Acreditamos que a avaliação da oralidade ainda é pouco presente nas aulas de língua portuguesa do Ensino Médio, e quando ela acontece, é feita de forma pontual e assistemática, até mesmo intuitiva, geralmente a serviço da aprendizagem de outros conteúdos. A partir do objetivo principal, elegemos os seguintes objetivos específicos:

1) Investigar como os professores concebem o ensino e a avaliação da oralidade;
2) Identificar as metas de aprendizagem para a oralidade apontadas no planejamento;
3) Analisar a execução, em sala de aula, de atividades de avaliação da oralidade, especificamente os procedimentos, instrumentos e critérios utilizados.

Durante a análise dos dados retomaremos em vários momentos o referencial teórico utilizado para a pesquisa, além de acrescentarmos outros autores e pesquisas para a discussão de determinados dados. Entre os princípios teóricos defendidos ao longo da pesquisa, gostaríamos de destacar os seguintes:

- ✓ a fala é uma modalidade da língua (assim como a escrita) e a oralidade é uma prática social comunicativa realizada por meio da fala (MARCUSCHI, 2010);
- ✓ o trabalho com a oralidade em sala de aula deve ser realizado através da exploração de gêneros orais diversos, enfocando gêneros orais formais públicos, com os quais a maioria dos alunos não têm contato, a não ser na escola (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004)
- ✓ a avaliação da oralidade a partir do trabalho com gêneros orais está diretamente relacionada com a avaliação formativa, sendo esta defendida por vários autores, entre os quais destacamos Hoffman (2012) e Silva (2008).

Apresentaremos o resultado da análise dos dados de acordo com os procedimentos de coleta de dados utilizados durante a pesquisa: entrevistas, análise documental e observação. Na análise das entrevistas confrontamos as respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa para compreendermos os critérios utilizados para a escolha dos gêneros orais a serem trabalhados e quais seriam esses gêneros. Ao tratarmos dos planejamentos, a ênfase recai sobre a identificação das metas de aprendizagem postas por cada professor para sua turma. Por fim, na observação das aulas expomos os procedimentos, instrumentos e critérios utilizados por cada professor para avaliar a oralidade para então investigar as concepções de avaliação de oralidade atreladas a sua prática. Em diversos momentos da análise da observação de aulas retomaremos os dados das entrevistas e do planejamento, a fim de elucidar algumas questões.

3.1 Entrevistas

Como dito anteriormente, as entrevistas foram realizadas com cinco professores de Ensino Médio de escolas públicas localizadas em Pernambuco. Para a análise desse material, consideraremos apenas as respostas dos professores Sílvio e Kássia, uma vez que os dados referentes a esses docentes contemplaram todas as etapas de coleta. As perguntas das entrevistas versaram sobre concepções de língua e linguagem, concepções de oralidade, trabalho com gêneros orais e avaliação da oralidade.

3.1.1 Concepções de língua e linguagem

Durante as entrevistas não fizemos nenhuma pergunta direta em relação à concepção de língua e linguagem dos professores, pois nosso objetivo era ver se essas concepções apareceriam espontaneamente no discurso dos entrevistados. Para categorizar as concepções, utilizaremos a classificação feita por Geraldi (2006a), abordada ainda na fundamentação teórica, o qual enumera três concepções de língua principais: 1) língua como expressão do pensamento; 2) língua como instrumento de comunicação; 3) língua como forma de interação social.

Sílvio manifesta suas concepções de língua e linguagem durante as perguntas sobre concepção de oralidade. Ele primeiramente critica a concepção que vê a língua como instrumento de comunicação, comentando, inclusive, que essa concepção é criticada há um bom tempo, mas que ainda há professores que a utilizam em suas práticas.

S: Não dá pra entender a língua como um conjunto de símbolos estanque no papel, como um arquivo de computador, não é? Esse tipo de pensamento já caiu há muito tempo, não é? Os Parâmetros Curriculares Nacionais já colocaram isso, já há muito tempo que isso vem sendo discutido mas muito pouco praticado.

De acordo com essa concepção criticada por ele, derivada dos estudos comunicacionais de Roman Jakobson e outros autores, a língua seria um código, cuja principal função é passar uma mensagem de um determinado emissor a seu receptor. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais podemos ver uma clara oposição a essas ideias, como cita o professor, uma vez que a concepção de língua adotada por esse documento enfoca a interação social: "Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a comunicação com o outro, dentro de um espaço social [...]" (BRASIL, 1999, p. 5).

Na continuação, o docente ressalta esse papel social da língua na interação humana, colocando a importância que um trabalho pautado numa concepção interacionista de língua tem para a formação de um indivíduo crítico.

S: Então há toda uma necessidade de aprender esse jogo social, porque é como... Língua... Eu sei que eu vou ser reducionista quando falo isso: língua é sociedade. [...] Eu estou sendo reducionista... É prática social, mas quando eu falo "língua é sociedade" eu construo os meus significados de vida e de mundo a partir da linguagem.

Kássia exprime suas ideias sobre língua e linguagem no ensino quando indagada sobre a importância do trabalho com gêneros orais. Semelhantemente ao professor Sílvio, ela também critica a concepção que vê a língua como um código utilizado na comunicação e também ressalta a importância da língua em uso.

K: O aluno, ele precisa entender, eh... Essa dinâmica, eh... A importância da expressão, a importância da linguagem, não só o código, né? Não só a gramática... Mas a língua em uso.

Notamos que a professora Kássia entende que o ensino de língua não deve abordar apenas os aspectos estruturais, mas que eles fazem parte desse trabalho. Para Antunes (2009), a língua comporta tanto a dimensão do sistema linguístico em si mesmo (através da qual os falantes mobilizam os recursos cognitivamente disponíveis quando há a necessidade de comunicação) quanto a dimensão do sistema em uso (por meio da qual os falantes constroem seus conhecimentos de mundo na interação pela língua). Segundo a autora, é essa dimensão da língua que deve ser o foco do ensino de língua portuguesa.

Percebemos, portanto, que os professores concebem língua e linguagem como um produto da interação humana, através do qual as pessoas interagem entre si e constroem seus valores, sua identidade e suas visões de mundo.

3.1.2 Concepções de oralidade

Pelo fato de nossa pesquisa estar centrada no eixo da oralidade, fizemos várias perguntas sobre esse assunto. Iniciamos indagando os professores sobre o que seria oralidade. A pergunta foi feita de forma generalizada para que eles se sentissem à vontade para manifestar suas opiniões tanto de forma teórica quanto prática. Schneuwly (2004), numa pesquisa com professores-estudantes de Ciências da Educação sobre oralidade, dividiu as respostas recebidas em três grupos: 1) oral como materialidade, 2) oral como espontaneidade, 3) trabalho sobre o oral como norma. Em oposição a essas concepções usuais, ele coloca uma concepção de desenvolvimento, tendo por base o trabalho com gêneros textuais orais e escritos (formais e informais), para levar o aluno a conhecer e dominar bem a sua língua materna.

O professor Sílvio começa falando da dificuldade de se trabalhar a oralidade em sala de aula. Quando entramos na discussão sobre a estrutura física da escola, ele afirma que isso seria um aspecto dificultador, mas que não representaria um impedimento para o trabalho com a oralidade.

S: A oralidade ela, ela apresenta grandes problemas de trabalho. Primeiro, número um é critério para se avaliar. O que se deve ensinar e como ensinar?
F: Tem a estrutura também. Muitos professores reclamam da estrutura da escola pra...
S: Da estrutura da escola pra trabalhar a oralidade. Mas acredito que não. É porque é um discurso já construído...
F: Cristalizado.
S: Cristalizado, falar mal da estrutura da escola pra se trabalhar a oralidade.
F: Isso.
S: A oralidade a gente trabalha falando. Então eu só preciso do aparelho fonador do aluno.
F: E o seu?
S: E o meu, que eu já uso, é normal, então isso... Pra mim não tem ligação. Lógico que se eu trabalhar com mídias, com filmagens, com gravações, lógico que isso vai melhorar meu trabalho. Mas aí isso é... Dizer que eu não vou trabalhar, eh...
F: A fala?
S: Dizer que eu não vou trabalhar a escrita porque não tenho uma boa caneta. Só tenho o lápis, né?

Para ele, a falta de estrutura física e materiais adequados não justifica a ausência do trabalho com a oralidade, bastando apenas que o aluno tenha a capacidade fisiológica de falar. Portanto, essa concepção de Sílvio se aproxima daquela que vê o oral como materialidade. Ao distinguir a fala da oralidade, Marcuschi (2010, p. 25) afirma: “a fala seria uma forma de

produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano.".

Já a professora Kássia, apesar de não deixar claro na sua resposta como conceitua oralidade, dá a entender que para trabalhar esse eixo basta o aluno querer se expressar por meio da fala, aproximando-se, assim, da concepção que vê o oral como espontaneidade, a partir da qual se entende que o ato de falar propicia a sujeito maior liberdade de expressão. Vejamos:

F: E o que é oralidade?
K: Oralidade é o ato de expressar-se oralmente e com muita liberdade. Nada muito difícil.

Quando questionados sobre a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula, os professores pareceram mais à vontade para responder às perguntas. Eles falaram da possibilidade de se atuar em sociedade através da língua falada para fins diversos. Ou seja: "Trabalhar os [gêneros] 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).

O professor Sílvio comenta a importância que o falar bem representa para os seus alunos. Por ser professor de uma escola estadual do subúrbio, a sua clientela é majoritariamente da classe socioeconômica baixa. Ele ressalta a importância do uso adequado da língua, tanto na modalidade escrita quanto falada, para que o indivíduo possa se defender em sociedade.

S: Dá-se uma importância, eh, secundária pra oralidade do aluno, quando na verdade a gente sabe que, em nossa sociedade, quem é dono do discurso é dono do poder.
F: Dono do poder...
S: Então no momento da aula que eu tô tentando dar... que os alunos se apropriem do discurso, um bom discurso escrito, mas se ele não... também não tem um bom discurso...
F: Falado?
S: Falado, como que se, que se vai chegar ao escrito dele? [...] Então, é importante que esses eixos que são... que podem ser tratados separadamente e juntos também é possível tratar os dois eixos, [fala e escrita] sejam trabalhados, entendeu? [...] Pra que esse indivíduo seja um sujeito realmente capaz socialmente de expressar suas ideias e de se defender, porque já aqui eu trabalho com uma clientela em situação de risco. Eu trabalho com uma clientela de situação de risco. Então ele precisa aprender a se defender. Não só das questões marginais, como do próprio sistema político. [...] Ele tem que se inserir. Pra ele se inserir nesse sistema político ele precisa saber se defender. [...] E ninguém vai se defender com a oralidade mal trabalhada.
F: Tem que saber falar bem...
S: Então é preciso saber falar, saber argumentar, saber organizar o texto oral. Importantíssimo pra eles, né? Então, eu entendo a oralidade, a necessidade do trabalho dessa maneira que eu falei e entendo também que ela deve, do mesmo jeito que os gêneros escritos, a gente deve trabalhar vários gêneros: da informalidade do atendimento ao telefone...
F: Até os mais formais.
S: Até a comunicação científica. O mais formal possível. Então ela deve ser trabalhada em todos os sentidos.

Essa relação entre discurso e poder presente na fala do professor Sílvio é tratada por Dijk (1988 apud MAGALHÃES, 1994, p. 214), quando afirma que "uma condição importante para o exercício do controle social pelo discurso é o controle do discurso e da própria situação discursiva. [...] Quanto menos poderosas forem as pessoas, menos terão acesso as várias formas de texto e fala.". Assim, se não couber à escola o trabalho com gêneros textuais diversos (orais e escritos, formais e informais, públicos ou não), os "desprovidos de poder" continuarão sem exercer o seu direito ao discurso.

Ainda no trecho acima, vale ressaltar que o professor Sílvio concebe a fala como uma modalidade da língua através da qual o indivíduo pode atuar em sociedade e que fala e escrita podem ser trabalhadas de forma integrada nas aulas de português. Além disso, ele defende o trabalho com gêneros orais formais e informais. Para Neves (2001): "Todas as modalidades têm de ser 'valorizadas' (falada e escrita, padrão e não-padrão), o que, em última análise significa que todas as práticas discursivas devem ter o seu lugar na escola.".

A professora Kássia pontua a importância que o falar bem tem para o mercado de trabalho, uma vez que a maioria dos seus alunos são concluintes do Ensino Médio. Ela enfatiza que preparar o aluno para a vida profissional deve ser uma preocupação do professor desse nível de ensino, mas não a única.

F: E você acha que é importante trabalhar esse eixo? No caso, a oralidade, a fala, falar bem...
K: Sim, principalmente porque estamos lidando com Ensino Médio. Temos que preparar o aluno também para... [...] o mercado de trabalho. Que vai ser muito exigido. E é uma preocupação também, essa.

Ainda dentro da concepção de oralidade, o aspecto da espontaneidade da fala aparece na entrevista do professor Sílvio, mas em um momento posterior ao que se discute a importância do trabalho da oralidade. Ele comenta que o fato de a linguagem ser montada a partir do contexto social exige que o discurso seja primeiramente montado no plano do oral.

S: Quando a pessoa não sabe exatamente que é que aquela palavra significa, onde ela deve ser realmente empregada, se aquilo ali é adequado... Então, a necessidade... E pela linguagem que a gente monta esse... essas relações.
F: Isso.
S: Ela requer essa ligação, não é? Esse fio condutor social. Então quando eu não monto bem esse fio condutor, como é que eu fico? Isso é primeiramente montado oralmente. É como eu... A linguagem começa pelo oral, que é mais natural, eu sei que ela não é natural, em sentido nenhum, mas ela é mais natural oralmente do que escrita.
F: Espontânea, no caso, porque acontece na hora...

Percebemos assim que, apesar de as respostas dos professores inicialmente apontarem para as concepções usuais de oralidade colocadas por Schneuwly (2004), eles entendem que a fala está inscrita na oralidade e que trabalhar com o oral não significa apenas falar, mas auxiliar o aluno a desenvolver a língua falada para atuar em sociedade (apesar de que a preocupação de Sílvio no sentido de trabalhar os diversos aspectos sociais do uso da língua falada é mais abrangente, ao passo que Kássia parece se preocupar mais com o desenvolvimento profissional do seu alunado). Além disso, como veremos adiante, ambos trabalham com gêneros orais em suas aulas, o que os aproxima mais da concepção de desenvolvimento da língua a partir da abordagem dos gêneros textuais.

3.1.3 Critérios para a escolha dos gêneros orais

A escolha dos gêneros orais a serem trabalhados pode considerar diversos critérios e ser permeada pelas orientações de documentos curriculares oficiais, mas também considerar as atividades presentes no livro didático utilizado e a vivência docente. Porém, é importante considerar as necessidades da turma e também dos alunos individualmente. Perrenoud (1999, p. 95) salienta: "Nem todos os alunos de uma turma têm a mesma relação com a língua e com a comunicação como instrumento de poder, de integração no grupo, de ação sobre o real [...]"

Inicialmente perguntamos aos professores como eles faziam essa escolha, objetivando respostas mais abrangentes. Sílvio comenta que os gêneros orais que ele trabalha sempre aparecem no planejamento atrelados a atividades com outros gêneros textuais, geralmente da mesma ordem (cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Atividades que integram gêneros de tipologia semelhante possibilitam o trabalho com diversos eixos organizadores do ensino de língua materna, como, por exemplo, a oralidade e a produção textual escrita.

F: E como é que você escolhe um gênero pra uma determinada turma? Por exemplo, você disse que trabalhou debate. Foi em que turma, e como você escolheu? Assim... De onde veio a escolha?
S: Ele sempre tá no planejamento. Quando eu trabalho com texto argumentativo, gênero argumentativo, ou dissertativo, eu sempre instituo as aulas de debate. Tanto o debate livre como o debate formalizado, com... previamente elaborado, né? Ele... Acontece de duas maneiras comigo: ou eu trago um tema...
F: De motivação...
S: De motivação, e a gente debate livre, aí esse é um debate de uma aula, ou a gente faz uma preparação, é dado um tema pra um grupo... aliás, é dado um tema pra dois grupos. Aí o grupo 1 será a favor, o outro será contra.
F: Isso, é o regrado, no caso...
S: Que é o regrado. Aí então estipula-se regras de quantidade de tempo pra pergunta, de réplica, de tréplica e tudo mais.

Acreditamos que quando o docente cita o planejamento ele esteja referindo-se ao currículo oficial da rede de ensino, que será analisado mais adiante. Nesse trecho ele dá um exemplo de como seria uma atividade com gêneros da ordem do argumentar. Como o professor não aborda diretamente em sua resposta o uso de documentos oficiais, a pesquisadora levanta essa problemática na sequência:

F: E você, nessa escolha, utiliza algum documento da rede, algum documento oficial? Você falou... Antes você tinha falado do PCN, que você, no seu trabalho...
S: PCN, a gente tem na BCC alguma coisa sobre isso, a gente tem no próprio... [...] BCC, da BCC e do próprio planejamento proposto no livro didático, e da minha vontade como professor. Então, da minha observação. Então, eu escolho o gênero muitas vezes dependendo do que a turma precisa. Uma avaliação inicial, eu faço. Nos primeiros momentos eu vou vendo quais gêneros eles se adequam mais, quais os que precisam ser melhor trabalhados, mas algumas coisas não vou deixar de passar; tipo, o debate regrado, não é? E a mesa-redonda. Eles não vão deixar de passar por esses, em qualquer nível, em qualquer turma que eu trabalhar.

É a partir desse momento que Sílvio consegue explicitar os seus critérios. Vemos que, além de considerar as necessidades da turma a partir de sua observação, ele utiliza como base os documentos oficiais (nacionais e estaduais) e as sugestões do livro didático. Com relação aos documentos citados por ele, vimos na fundamentação teórica que tanto os PCN quanto a BCC tratam o ensino da oralidade a partir dos gêneros orais. Vimos ainda que ambos os documentos pautam-se numa concepção de língua e linguagem sociointeracionista. Portanto, as concepções de língua, linguagem e ensino de oralidade postas pelo professor no início da entrevista são condizentes com tais documentos.

Em relação ao material didático, Marcuschi (2005) comenta o impacto causado pelos crescentes estudos sobre a fala na elaboração dos livros didáticos. Atualmente já há alguns livros didáticos cujos autores se preocupam com o estudo sistemático da fala, sobretudo atrelada à escrita, denotando uma concepção de fala e escrita como modalidades da língua. O livro utilizado por Sílvio é o *Português: ensino médio – 1º ano* (BARRETO, 2010). Segundo o professor, o material apresenta uma proposta inovadora para o ensino de oralidade, sendo apontado pelo docente como o melhor livro usado até o momento.

F: E nesse trabalho você acha que o livro didático ajuda? O que a escola adotou, o que a rede adotou? Ele traz alguma coisa para auxiliar esse trabalho de oralidade?
S: Há pouco... O livro que foi adotado, esse ano, não é? Aqui no Ensino Médio, que é estranho pra livros do Ensino Médio trabalhar com isso, né? Mas ele estranhamente... É estranho! Eu vejo isso muito pouco. É o primeiro livro que eu vejo, que trabalha até comunicação oral científica, no 1º ano, tem um capítulo voltado só pra isso. Então, há propostas de debates, há propostas variadas aí em relação... Dentro do livro, do próprio livro. Essa mesma editora tem uma mesma coleção no Fundamental que já, assim, em todas as unidades de ensino trabalha com um gênero oral. Em todas as unidades de ensino. Então, é a mesma coleção que promete melhorar esse ano. Então... [...] O material didático não canso de elogiar, porque é o que até hoje atendeu melhor minhas

expectativas. Tanto na questão da oralidade quanto em outras questões. Lógico que ele deixa a desejar em algumas coisas. [...] Nenhum livro é perfeito! Ainda bem, né?

A professora Kássia, quando questionada sobre os seus critérios de escolha dos gêneros orais, usa como referência as turmas de língua portuguesa em que ela trabalhava no momento (apenas 3º ano). Ela considera principalmente a maturidade como um ponto a ser observado na escolha dos gêneros orais a serem vivenciados. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 93), "levar em conta a heterogeneidade dos aprendizes representa, atualmente, um desafio social decisivo.". Vejamos como ela tenta adaptar os gêneros de acordo com a maturidade de seus alunos.

F: E como é que você escolhe o gênero pra turma? Quais são os critérios? Por exemplo, esse, esse do seminário... Foi em que turma e por quê? Qual foi a base que você utilizou, a informação que você utilizou?
K: Alunos de 3º ano são mais maduros, né? Então eles têm uma bagagem já maior, e são ótimos para trabalhar com seminários. Os debates também. Os debates regrados, eles rendem muito nos terceiros anos. Primeiros anos acho bastante interessante trabalhar diálogos. Alguns debates também funcionam...

Da mesma forma que o professor Sílvio, ela também não cita nesse momento o uso ou não de documentos oficiais para nortear a escolha dos gêneros a serem explorados. Assim, novamente a pesquisadora aborda a questão:

F: Nesse planejamento você utiliza algum documento oficial? É... PCN, BCC, no caso do Estado, que você disse que é da rede estadual...
K: Isso. É uma orientação já do Estado mesmo, de seguir esses documentos oficiais. E, sim, a gente segue eles: BCC, PCN, OTM, tudo que nos cobram mesmo de gêneros orais. Inclusive dentro da unidade se pede: "Trabalhar seminários". É, é um conteúdo da unidade.
F: E nesse planejamento você também utiliza o livro didático?
K: Sim.

Igualmente ao professor Sílvio, Kássia também utiliza vários documentos curriculares oficiais. Ela afirma que o uso desses documentos é incentivado pela própria rede em que leciona, que também é a mesma do professor Sílvio. Pelo fato de a professora conceber a língua como meio de interação, ela trabalha a oralidade a partir de gêneros orais, e aqui novamente percebemos que as concepções condizem com aquilo que está posto nos documentos oficiais. Acerca do livro didático, Kássia usa o *Português Linguagens: volume 3* (CEREJA; MAGALHÃES, 2010), e ela comenta em outro momento que também aprova a escolha do mesmo.

F: E você acha que o livro didático adotado pela sua escola, pela sua rede, ajuda nesse trabalho com os gêneros orais ou não? Dificulta?

K: Ajuda. Eu vejo o livro didático como um auxílio, né? Como um suporte. E o que nós adotamos aqui na escola ele traz sim essa parte de gêneros orais, principalmente nesse quesito de exposição oral, de se fazer debates com os alunos, essa questão... Eu vejo como uma ferramenta, assim, útil.

Assim, vimos que, no processo de escolha dos gêneros orais a serem vivenciados pelas suas turmas, tanto Sílvio quanto Kássia utilizam os documentos curriculares oficiais nacionais e estaduais, além dos livros didáticos. Percebemos ainda, pelas respostas dos docentes, que tais materiais condizem com suas práticas de língua, linguagem e ensino de oralidade, pois partem de um trabalho com gêneros orais pautados numa concepção sociointeracionista de linguagem.

Além desses aspectos, eles também consideram as necessidades de seus discentes nesse processo de escolha. Perrenoud (1999, p. 94) observa que considerar a heterogeneidade dos alunos no ensino de língua materna é um aspecto crucial para a regulação das aprendizagens, uma vez que "a língua participa plenamente da diversidade das culturas, dos modos de vida e de comunicação, dos registros de língua e das normas.".

3.1.4 Trabalho com gêneros orais

Em sua defesa do trabalho com gêneros textuais, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) elegem o trabalho com sequências didáticas como o mais adequado, pois oferece a possibilidade de integrar diversos eixos do ensino de língua materna na prática pedagógica. As sequências didáticas propostas por esses autores apresentam quatro momentos principais: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Na apresentação da situação, os alunos são expostos ao gênero que será trabalhado e aos elementos da situação comunicativa. Na produção inicial eles constroem um esboço da atividade a partir de suas representações. Durante os módulos, o professor trabalha as dificuldades encontradas pelos alunos na primeira produção. A produção final, que geralmente se configura como uma atividade avaliativa, é a culminância da sequência.

Iniciamos essa parte perguntando aos professores quais os gêneros que eles mais trabalhavam. Sílvio respondeu que eram o debate, a mesa-redonda, o fórum e o seminário. Depois de fazermos algumas perguntas sobre os critérios utilizados para essa escolha (discutidos no tópico anterior), pedimos que ele relatasse a sua última experiência em sala de aula com um gênero oral. Acompanhemos o relato feito pelo docente:

F: E qual o último gênero, desses que você falou, que você trabalhou? Desses que você falou agora, qual foi o último que você trabalhou, você lembra?
S: O último, debate.

F: E como foi que aconteceu esse trabalho, como se iniciou, como você preparou os alunos, como você trouxe, qual era a proposta... Se você puder relatar um pouco...
S: Posso, posso. O último debate que eu consegui fazer foi com... Exatamente sobre aquela questão do vocabulário. [...] E da importância... Porque o debate ele... Na verdade foram dois debates, não foi um só. Foi o debate a respeito do vocabulário, de certa forma um debate extremamente técnico, e depois da importância da variante linguística e do bom uso do vocabulário. Então a importância do uso desse vocabulário na... na questão sociolinguística mesmo, essencialmente. Foi nos primeiros anos que a gente trabalhou, a questão sociolinguística mesmo, do preconceito linguístico, do... eu me apropriar do vocabulário, da importância que isso tem. Então houve dois debates. Como foi feita a preparação? No primeiro, eles partiram de uma proposta escrita, eu gosto muito de pensar assim. Ou ele vai partir, nos trabalhos com debate, ou ele vai partir de uma pesquisa, escrita, ou de uma pesquisa, entrevista, fora da escola.
F: Sempre tendo um gênero de suporte pra motivar...
S: De suporte, pra motivar a oralidade. Ele tem que vir preparado. [...] Então, nós... Então eles vieram com a pesquisa que foi baseada numa entrevista, construíram os verbetes de dicionário, não é? Foi colocado no quadro os verbetes, entendeu? E aí, e foi discutido a significação, se tava perto ou não, se coincidia ou não, quando as gírias, as gírias ou os regionalismos coincidiam, se... quem tava certo, ou se os dois trabalhavam com o mesmo significado da palavra, entendeu? E o debate foi levado assim. Já diante disso e com o arcabouço de todas as exposições que eu fiz em sala de aula, aí foi puxada a discussão da força que tem a língua pra identidade. E como isso pode gerar preconceito ou não.
F: Pode ajudar também...
S: Ou gerar preconceito ou ajudar na sua inserção social. [...] O debate foi puxado por uma... por um texto tirado do filme *Cidade de Deus*, uma atividade proposta no livro, que trabalha com a transcrição do filme e análise do preconceito, entendeu? E com a análise do preconceito. Então, trabalha... A partir disso nós começamos a discussão da importância e do preconceito que teríamos em relação ao personagem. Do filme, né? Já que o filme é bem rico em relação a essas questões sociais.

Em conversa informal, o professor Sílvio esclareceu que num primeiro momento ele pediu aos alunos que entrevistassem pessoas da sua idade e perguntassem a elas quais as gírias que elas utilizavam, e depois fizessem um levantamento e trouxessem isso para a sala de aula. Já aqui temos a preparação para a produção do debate, que se inclui na apresentação da situação, uma vez que ele esclarece que o debate será realizado a partir desse levantamento. Vemos também que houve uma produção escrita, na qual os alunos organizaram as gírias coletadas e as transformam em verbetes.

Após esses momentos, segue-se o primeiro debate, em que os alunos discutiram o significado dos verbetes e tiraram suas dúvidas. Temos então a primeira produção do gênero, que propicia a apropriação do gênero e o conhecimento do conteúdo e da situação comunicativa. Entre o primeiro debate e o final, houve a exibição de um filme, para trazer a temática a partir de outra fonte e para provocar a discussão. Por fim, acontece a produção final, na qual os alunos discutem a questão do preconceito linguístico a partir do trabalho feito com as gírias.

Por sua vez, a professora Kássia trabalhava com o gênero seminário com frequência, porque essa era uma prática avaliativa exigida pelo projeto político pedagógico da escola em que ela atuava. Segundo o projeto, os alunos do Ensino Médio deveriam produzir um seminário todo bimestre para as áreas de Linguagem, Humanas e Exatas. Como a entrevista ocorreu no

meio do 2º bimestre, ela tinha trabalhado o gênero seminário com a turma a ser observada há poucos dias. Leiamos o relato dessa experiência:

F: E qual foi o último gênero oral que você trabalhou?
K: Coincidentemente seminários.
F: Como aconteceu o trabalho com o gênero? Como você programou, como foi executado em sala de aula...
K: Ok. O seminário foi todo baseado em Literatura. Antigamente nós tínhamos uma feira de literatura na escola. Esse ano não tivemos. E aí eu senti a necessidade de fazer esse trabalho com a Literatura, e aí aproveitei os seminários, dentro do conteúdo, que é Modernismo, primeira fase, cada grupo com um autor modernista. Os alunos tiveram esse momento então da exposição, né? Através de slides, alguns trouxeram documentários, enfim... E no final aquele momento de perguntas para tirar dúvidas e tudo mais.
F: E como você planejou, no caso, por exemplo, esse trabalho do seminário? O que é que você utilizou, você escolheu, no geral?
K: Primeira parte a gente sempre fala pros alunos: "Pesquisa!" . Então a partir da pesquisa se faz a preparação do trabalho mesmo, né? A metodologia que eles vão utilizar, slides e tudo mais... Sempre lembrando que o seminário não é só um momento de leitura, como muitos ainda acham que é, né? Principalmente trazer... Isso a gente tem que deixar bem claro mesmo!
F: De ler papelzinho...
K: De ler papelzinho... Isso! Alguns ainda se prendem ao papelzinho, mas outros não, eles já entendem muito bem a dinâmica, já preparam bastante a apresentação e respeitam esse momento de pergunta como um aprendizado mesmo. Como parte do seminário mesmo, né? Não como algo pra julgar os outros.

Diferentemente do professor Sílvio, a professora Kássia utiliza o seminário como um instrumento avaliativo a serviço da aprendizagem de outros conteúdos. Isso também se deve ao fato de que como os alunos já estão bem habituados ao seminário, não há uma necessidade por parte da professora de trabalhar as características de produção do gênero. Dessa forma, ela adapta a sequência às necessidades da turma e da instituição, executando apenas a apresentação da situação e a produção final em sala de aula. A produção inicial é realizada pelos alunos por meio de pesquisa fora da escola, e essa pesquisa é supervisionada pela professora em outros horários que não são os de suas aulas.

Temos, portanto, dois exemplos diferentes de trabalho com gêneros orais. O professor Sílvio traz uma experiência em que podemos visualizar todos os elementos de uma sequência didática; já a professora Kássia utiliza o gênero seminário a serviço da verificação de aprendizagem de outros conteúdos, ao mesmo tempo em que avalia a produção do gênero em si. É importante atentarmos para o fato de que se tratam de exemplos dados pelos professores, o que não significa que essas práticas sejam constantes para ambos. Ressaltamos ainda que a professora Kássia tem uma imposição externa ao seu trabalho: ela precisa trabalhar com seminário e inclusive atribuir notas às apresentações dos alunos, uma vez que tal prática está colocada no projeto político-pedagógico da escola. Esse aspecto é determinante na adaptação que ela faz para o trabalho com esse gênero.

3.1.5 Concepções de avaliação (da oralidade)

Segundo os estudos mais recentes, as concepções de avaliação se dividem em dois grandes grupos. O primeiro grupo é o da avaliação tradicional, que prima pela hierarquização e vê o processo de aprendizagem de forma estanque. No segundo grupo estão as práticas formativas, nas quais o processo de ensino-aprendizagem é acompanhado desde o planejamento das atividades até a sua execução, possibilitando ao professor, inclusive, um acompanhamento mais individualizado dos alunos.

A fim de tentarmos compreender as concepções de avaliação dos professores entrevistados (sobretudo em relação à oralidade), tomaremos inicialmente esses dois grandes grupos como norteadores para a análise das respostas dos professores. Consideraremos também as concepções de oralidade anteriormente analisadas, em particular o trabalho com os gêneros orais.

Sílvio inicia sua resposta sobre seu método de avaliação da oralidade colocando que o aluno "apresenta" para ele. Percebemos então que o professor está se referindo ao trabalho com gêneros orais formais públicos, já citados anteriormente quando o questionamos sobre quais gêneros orais ele abordava em sala de aula. O trabalho com esse tipo de gênero exige que haja uma produção final, na qual há uma apresentação para toda a sala e, em alguns casos, para a escola e até para a comunidade. Vejamos:

F: E como você avalia os gêneros orais? Como é que acontece essa avaliação? Primeiro, de uma forma geral...
S: De uma forma geral, como eu avalio o aluno... O aluno apresenta pra mim...
F: Como é o processo?
S: Eu vou analisar desenvoltura na oratória, eu analiso pertinência do que é escolhido pra ser dito e conteúdo.

A resposta dada pelo professor aponta inicialmente para uma avaliação pontual, aproximando-se, portanto, de uma concepção tradicional. Porém, como nas atividades relatadas vimos que o professor a todo momento medeia as situações de aprendizagem, podemos dizer que sua avaliação é formativa, ainda que ele não se dê conta disso. "A avaliação formativa apresenta-se então, antes de mais nada, sob a forma de *uma regulação interativa*, isto é, de uma observação e de uma intervenção *em tempo real*, praticamente indissociáveis das interações didáticas propriamente ditas." (PERRENOUD, 1999, p. 101, grifos do autor).

A resposta da professora Kássia é semelhante àquela dada por Sílvio, só que diferentemente dele, no exemplo dado por ela sobre o trabalho com gêneros orais ela avalia apenas a apresentação final, e deixa isso evidente em suas respostas. Além disso, ela precisa

atribuir uma nota ao desempenho dos alunos nas apresentações, que é um mecanismo regulador externo a sua prática. Temos, portanto, uma prática avaliativa predominantemente tradicional, em que o gênero oral serve mais como instrumento de verificação de aprendizagem de outros conteúdos do que objeto de ensino, indicando uma avaliação pontual e assistemática.

F: E como é que você avalia esses gêneros, a produção de seus alunos? No momento em que eles estão produzindo esses gêneros... Como é que é feita essa avaliação, de modo mais geral?
K: De modo mais geral: a participação e o respeito ao gênero. Claro, se um aluno tá num seminário, ele tem que seguir os padrões de um seminário. Então, assim, o respeito ao gênero, e principalmente a participação do aluno.
F: Qual foi o último gênero oral que você trabalhou?
K: Seminários, debates.
F: Isso você já descreveu um pouco como aconteceu, mas queria detalhar mais alguma coisa, dar algum exemplo?
K: Os grupos, eles, de maneira geral, eles já estão com a ideia de seminário muito fixa, porque é uma... É uma prática da escola, de se trabalhar com gêneros. Então a gente já conseguiu que eles entendam o funcionamento. Claro que ainda tem um aluno que, por timidez, por insegurança, ainda se prende ao papel. Tem ainda os alunos que acham a pergunta como se fosse algo ofensivo. Então quando alguém de outro grupo pergunta ele acha que tá querendo avaliá-lo de maneira negativa e tudo mais. Isso ainda acontece, mas de maneira geral flui, bastante bem.

3.1.6 Comentários finais sobre as entrevistas

Ao concluirmos esta breve análise das entrevistas feitas com os professores participantes da pesquisa, gostaríamos de relembrar alguns pontos:

- os professores entrevistados (inclusive aqueles cujas respostas não foram contempladas nessa análise) concebem a língua como forma de interação verbal, através da qual os indivíduos podem atuar em sociedade;
- apesar de as respostas iniciais sobre concepções de oralidade se aproximarem de algumas concepções usuais, Sílvio e Kássia entendem a fala como uma modalidade da língua e a oralidade como prática social realizada por meio da fala;
- os documentos oficiais e os livros didáticos estão presentes no planejamento e influem na escolha dos gêneros orais a serem trabalhados, mas não são o principal critério para essa escolha, pois os dois professores colocam em primeiro plano as necessidades dos alunos;
- ao discorrerem sobre suas práticas, o professor Sílvio dá um exemplo de trabalho com debates realizado através de uma sequência didática, já a professora Kássia cita os seminários que são trabalhados com frequência devido ao projeto político pedagógico da escola;

- mesmo ambos trabalhando com gêneros orais de forma sistemática, entendemos, através das respostas dadas durante toda a entrevista, que Sílvio pareceu realizar uma avaliação mais formativa (apesar de não ter consciência disso) e Kássia claramente realizou uma avaliação pontual, podendo tais práticas não ser uma constante em suas docências.

Diante de tais constatações, justificam-se, nesta pesquisa, tanto a análise dos planejamentos quanto as observações de aula, uma vez que alguns dados obtidos nas entrevistas não ficaram suficientemente claros, como, por exemplo, a maneira como se dá a avaliação da oralidade na prática desses professores. Dessa forma, os dados analisados até aqui nos servirão como base para elucidar alguns pontos durante as análises subsequentes. Prossigamos então para a análise dos planejamentos e das aulas observadas.

3.2 Planejamentos

Após as entrevistas, pedimos a Sílvio e Kássia para nos fornecerem seus planejamentos para o próximo bimestre (durante o qual realizaríamos as observações). Ambos responderam de antemão que não tinham um planejamento escrito, pois utilizavam como base o Currículo de Português para o Ensino Médio adotado pela rede estadual de Pernambuco (sobre o qual já falamos na fundamentação teórica). Quando perguntados sobre como eles registravam essas aulas nas cadernetas (as quais requerem o registro diário das atividades realizadas) ambos também disseram que registravam as aulas após o término de cada uma, já que a partir das orientações desse documento é que pensavam as atividades a serem realizadas, levando em conta o ritmo de cada turma e as expectativas de aprendizagem apontadas para a unidade.

Assim, para limitarmos a nossa análise de forma a não torná-la exaustiva e prolixa, decidimos analisar somente as atividades de oralidade relacionadas às turmas que seriam observadas. Portanto, ativemo-nos primeiramente ao eixo da oralidade e ao bimestre em que aconteceram as observações (os dois professores foram observados no 3º bimestre). Além disso fizemos um recorte relacionado às turmas que foram observadas (Sílvio: 1º ano / Kássia: 3º ano). Dessa forma analisaremos apenas os conteúdos relativos ao eixo de oralidade colocados para o 3º bimestre do 1º e 3º anos.

3.2.1 Currículo para o 3º bimestre do 1º ano do Ensino Médio

Para o 1º ano, o conteúdo a ser trabalhado no eixo da oralidade é produção de seminário. Certamente o gênero oral mais explorado pelos professores da educação básica (em todas as disciplinas, inclusive), o seminário é uma exposição falada de conhecimentos específicos sobre um determinado tema anteriormente pesquisado pelo locutor. Em uma pesquisa feita por Nidegger, De Pietro e Whirthner (1994, apud DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO; ZAHND, 2004) com professores da Suíça francófona, constatou-se que 51% deles usam o seminário em suas aulas frequentemente. O currículo elenca as seguintes expectativas de aprendizagem para a produção de seminários:

> 1. Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão).
> 2. Reconhecer os efeitos de sentido em decorrência do uso de diferentes recursos coesivos na produção de textos orais.
> 3. Analisar a coerência numa produção oral, considerando a situação discursiva. Produzir textos expositivos orais.
>
> (PERNAMBUCO, 2012a)

Para o eixo de análise linguística, que é trabalhado simultaneamente com a oralidade, temos por conteúdo "Registro linguístico adequado ao gênero seminário", o qual tem como expectativa de aprendizagem "escolher a variedade linguística e o registro adequados à situação discursiva". Sabemos que os registros e variações de uma língua estão intimamente ligados ao contexto social em que seus falantes a utilizam. Talvez seja por isso que Neves (2001, p. 329) defende que a escola deve oferecer ao aluno uma vivência plena em língua materna, isto é, "à escola cabe capacitar o aluno a produzir enunciados adequados, eficientes, 'melhores', nas diversas situações de discurso, enfim, nas diversas modalidades de uso." .

3.2.2 Currículo para o 3º bimestre do 3º ano do Ensino Médio

Para o 3º ano, o conteúdo apontado é júri-simulado, gênero oral integrante da ordem do argumentar. Os gêneros inscritos nessa ordem promovem a "discussão problemas sociais controversos" e desenvolvem a capacidade de "sustentação refutação e negociação de tomadas de posição" (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 52). Por ser um gênero argumentativo que pode

ser utilizado para promover a discussão de problemas sociais polêmicos, ele parece ser mais adequado para turmas de alunos mais amadurecidos, como é o caso de um 3º ano do Ensino Médio. As expectativas de aprendizagem do eixo da oralidade apontadas pelo documento para esse bimestre são as seguintes:

> 1. Reconhecer os gêneros específicos da fala (debates, palestras, apresentações orais de trabalhos, seminários, avisos, entrevistas, mesas-redondas).
> 2. Observar as normas de funcionamento que regem a participação dos interlocutores de uma produção textual oral, respeitando os intervalos da fala e da escrita.
> 3. Registrar informações (tomar nota) a partir da escuta de textos orais (em roteiros previamente preparados ou não).
> 4. Reconhecer os efeitos de sentido em decorrência do uso de diferentes recursos coesivos na produção de textos orais.
>
> (PERNAMBUCO, 2012a)

Nota-se uma certa contradição entre o conteúdo a ser trabalhado e a primeira expectativa de aprendizagem, pois em sua formulação aparecem vários gêneros orais e não apenas o júri-simulado. Por se tratar de um currículo, julgamos que o documento considera que o professor possa trabalhar com outros gêneros orais que não o apontado para o bimestre em questão, desde que desenvolva as expectativas de aprendizagem apresentadas. Como conteúdos a serem trabalhados no eixo da análise linguística encontramos: variedade linguística, adequação vocabular e recursos coesivos. Sendo um gênero que envolve processo mais complexos de uso da língua, são propostas para ele várias expectativas de aprendizagem:

> 1. Planejar previamente o gênero oral considerando a situação discursiva.
> 2. Escolher a variedade linguística e o registro adequados à situação discursiva.
> 3. Elaborar planos de trabalho para produção oral, necessários ao momento da produção (perguntas de uma entrevista, roteiros de seminários, perguntas para uma palestra).
> 4. Promover a articulação entre as partes do texto por meio de diferentes recursos coesivos, para assegurar a continuidade e a unidade semântica do texto oral.
> 5. Adequar expressões corporais e faciais a conteúdos de fala e/ou situações discursivas específicas.
> 6. Identificar os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos lexicais e morfossintáticos na produção de textos orais (inversão na ordem dos termos, uso de certos diminutivos).

7. Relacionar a variedade linguística utilizada ao contexto.
8. Analisar o efeito de sentido de elementos típicos da modalidade falada (pausa, entonação, ritmo, hesitações).

(PERNAMBUCO, 2012a)

3.2.3 Algumas considerações sobre o Currículo de Português para o Ensino Médio

Após concluirmos nossa análise documental, gostaríamos de retomar alguns aspectos que chamaram a nossa atenção. O primeiro deles é o fato de o trabalho com o eixo da oralidade estar sempre organizado em torno de um gênero textual oral. Após discutir sobre um caminho possível para o ensino do oral, Schneuwly (2004, p. 117) afirma: "Parece, portanto, mais propício não entrar no oral em geral, mas em gêneros orais, e trabalhar suas especificidades." Dessa forma, a proposta é coerente com os estudos teóricos relacionados a essa temática e utilizados em nossa pesquisa, os quais defendem o trabalho com a oralidade a partir da exploração de gêneros orais diversos.

Outro aspecto relevante é a exploração dos recursos linguísticos a partir do trabalho com a fala (e com a escrita também), prática defendida por Castilho (2011). Na proposta da autora citada, "[...] a ênfase é transferida para a identificação dos processos construtivos da conversação, do texto e da sentença." (CASTILHO, 2011, p. 22). A análise linguística deixa de ser, portanto, um dos eixos organizadores do ensino de português para se integrar aos demais eixos, que no caso do documento analisado são: oralidade, leitura, letramento literário e escrita.

3.3 Observações de aula

As observações foram feitas durante o 3º bimestre do ano letivo de 2013 da rede estadual de Pernambuco. Durante as aulas observadas, procuramos ver como seriam executadas as atividades com gêneros orais; os procedimentos, instrumentos e critérios utilizados; e, por fim, as concepções de avaliação da oralidade atreladas à prática docente dos professores. Depois da execução da produção final de cada gênero oral trabalhado, foram feitas minientrevistas para esclarecer os dados coletados nas observações.

3.3.1 Observação de aulas do professor Sílvio

Iniciamos a observação das aulas do professor Sílvio no dia 29 de julho de 2013 e terminamos em 06 de setembro de 2013, totalizando 23 aulas observadas. A turma escolhida

foi o 1º ano A do turno da manhã, composto por cerca de 40 alunos, dos quais 25 eram assíduos. As aulas eram distribuídas da seguinte forma:

Quadro 5: Distribuição de aulas do professor Sílvio no 1º ano A

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1ª AULA 7:30 – 8:20			X		
2ª AULA 8:20 – 9:10				X	
3ª AULA 9:10 – 10:00			X		
4ª AULA 10:20 – 11:10					
5ª AULA 11:10 – 12:00	X	X			

O fato de as aulas não serem geminadas era um aspecto que dificultava bastante a prática do professor Sílvio, bem como nossas observações. Quando o mesmo precisava fazer alguma atividade que tomasse mais tempo, a única alternativa era fazer uma troca com outro professor, já que ele não tinha aulas vagas no turno da manhã. Outro fator que atrapalhava bastante a prática do professor Sílvio eram as constantes faltas de água na escola, obrigando todos os professores a ministrarem aulas de 30 minutos para que as atividades escolares fossem encerradas antes do intervalo; isso prejudicava ainda mais o tempo pedagógico e, consequentemente, o andamento do ano letivo. Além disso, nos dias em que o Conselho Escolar se reunia, o professor Sílvio precisava cancelar as suas aulas ou ministrar todas elas antes do intervalo (cada aula durava meia hora, portanto), pois era membro do mesmo.

A sala de aula era bem quente e não possuía recursos audiovisuais, cabendo ao professor transportá-los da secretaria até a sala quando de seu uso. Um aspecto que nos chamou a atenção foi a limpeza da sala, apesar de a turma ser numerosa para o espaço. Sílvio explicou que cada docente ficava com a chave de uma sala e os alunos mudavam de sala conforme o professor com quem teriam aula. Além disso, todas as salas ficavam fechadas durante o intervalo e todos os alunos permaneciam no pátio e nos corredores da escola. Durante as aulas, cada docente cuidava do seu ambiente e dos objetos nele presentes. Apesar de facilitar a limpeza das salas, um ponto negativo dessa prática de troca de salas era que muitos alunos demoravam a chegar, atrapalhando o andamento da aula.

O tema escolhido para guiar a unidade didática foi “A Literatura como arte”. Abaixo descrevemos brevemente as atividades realizadas pelo professor Sílvio durante as nossas observações.

Quadro 6: Descrição das atividades realizadas por Sílvio

AULAS	DATA	DURAÇÃO	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
1	29/07	30min	O professor cumprimenta os alunos e avisa que a aula será de 30 minutos porque haverá uma reunião do Conselho Escolar. Em seguida, ele pergunta se alguém tem alguma pergunta a fazer sobre a correção das provas da 2ª unidade feita na aula anterior, ao que nenhum estudante se manifesta. Ele destaca a importância da auto avaliação e pede aos alunos que revisem em casa as questões corrigidas. Então ele fala que o tema da unidade será “A literatura como arte” e que trabalhará com eles o conceito de arte, as diversas artes (como cinema, pintura, escultura), dentre elas a literatura. Ele pede aos alunos que façam uma pesquisa em casa sobre o conceito de arte e tragam na próxima aula.
2	30/07	50min	O professor cumprimenta os alunos e organiza o material audiovisual. Ele dá continuidade à discussão iniciada na aula anterior sobre a conceituação de arte. Utilizando exemplos próximos à realidade dos alunos, ele motiva a discussão sobre as características de uma obra de arte. Em seguida, ele discute a presença dessas características numa tela de Goya e nos poemas “O belo e o bom”, de Safo de Lesbos e “Reinvenção”, de Cecília Meireles. A partir da discussão feita com os alunos, o professor enumera alguns critérios para que algo seja considerado arte.
3/4	31/07	1h40min	O professor cumprimenta os alunos e organiza o material audiovisual. Ele inicia sua exposição apresentando as 7 artes e destacando que atualmente existem mais. A seguir, é apresentado um trecho da peça teatral “Ópera do Malandro” e o poema “Versos íntimos”, de Augusto dos Anjos. Durante a exposição, os alunos participam, tirando dúvidas e fazendo comentários. Por fim, é exibido um clipe da música “Vogue”, de Madonna, que gera uma longa discussão sobre o conceito de arte na dança, uma vez que a coreografia do clipe apresenta movimentos sensuais como outros ritmos populares, como funk e swingueira.
5	05/08	50min	O professor inicia retomando a discussão da aula anterior, sobre o conceito de arte na dança, expondo alguns conceitos estudados para justificar as danças que seriam consideradas como obras artísticas. Ele diz aos alunos que a arte a ser estudada na aula seria o cinema e em seguida são exibidos dois trailers: o primeiro é de “007 Cassino Royale” e o outro é de

			"Cidade de Deus". O docente pede aos alunos que justifiquem qual dos dois seria uma obra de arte. Após ouvir diversas opiniões, ele se vale de conceitos como estética e singularidade para justificar que "Cidade de Deus" é uma obra de arte, apesar de particularmente não ter gostado do filme. Na sequência, ele exibe um trecho em vídeo do "Café literário", evento que motiva discussões sobre obras literárias. Por fim, ele retoma as artes estudadas até o momento e ressalta que a partir da próxima aula o foco recairá sobre a Literatura.
6	08/08	50min	O professor cumprimenta os alunos e diz que o assunto da aula será linguagem literária. Ele escreve 2 frases no quadro e pergunta qual teria uma linguagem literária. As frases foram: 1- Há um oceano vazio em meu peito. 2- Eu não vivo sem você. Os alunos concordam que ambas falam sobre a falta de uma pessoa e que a 1 seria a literária. O professor começa, então, a discutir o que é linguagem literária e faz uma comparação entre ficção e realidade. Antes de encerrar a aula, ele pede aos alunos que assistam telejornais diferentes veiculando uma mesma notícia e façam uma comparação, destacando os aspectos que diferenciam a linguagem utilizada por eles, para que seja feita uma mesa redonda na próxima aula, valendo 3 pontos na nota final.
7	13/08	30min	O professor inicia a aula pedindo aos alunos que coloquem as bancas em semicírculo. Ele retoma o objetivo da atividade, ressaltando que os alunos devem focar suas falas sobre as reportagens nos aspectos linguísticos e na variação linguística presente na linguagem dos jornalistas. O professor controla a vez de cada aluno falar. Ao final da atividade, ele discute a intencionalidade e os recursos utilizados na veiculação das notícias por telejornais diferentes.
8	15/08	50min	O professor cumprimenta a turma e faz uma reflexão sobre a frase "Se você não vem até a mim eu vou até você!", citada pelo personagem Félix da novela "Amor à vida", em exibição na rede Globo de televisão. A partir dos comentários dos alunos, é iniciada uma discussão sobre intertextualidade a partir da comparação da frase de Félix e do provérbio "Se Maomé não vem até a montanha, a montanha vai até Maomé." O docente ressalta que a intertextualidade é bastante presente na Literatura, mas também em vários discursos cotidianos. Em seguida, ele utiliza o livro didático para iniciar uma discussão a partir da frase "Por que ler Literatura?", presente na pág. 16 do mesmo. Apesar de a discussão não ser todo o tempo guiada pelo livro (porque a maioria dos alunos estava sem o material), ela centra-se nas motivações dos alunos para ler obras literárias. Ao final, o professor pede aos alunos que tragam seus livros didáticos na próxima aula.

9	20/08	30min	O professor começa a aula verificando quantos alunos trouxeram o livro didático. Com o apoio dos conteúdos do material, o professor trabalha conceitos como polissemia, verossimilhança e intertextualidade a partir de poemas presentes no livro. O professor pede que os alunos leiam em casa o texto "Cigarra, Formiga e Cia", de José Paulo Paes, localizado na página 22 do livro didático. O docente sugere aos alunos que consultem um dicionário durante a leitura para compreender o sentido de algumas palavras.
10/11	21/08	1h40min	O professor inicia uma atividade de interpretação textual a partir da leitura que os alunos fizeram em casa do texto da aula anterior, focando a atividade na construção dos sentidos das palavras desconhecidas pelos alunos. Após isso os alunos expuseram suas compreensões do texto e o professor utilizou a fábula "A cigarra e a formiga", de La Fontaine, para tratar a questão da intertextualidade (uma vez que o texto anterior é uma releitura dessa fábula) e também para motivar uma discussão sobre estereótipos. Com o auxílio do livro didático, o professor lê alguns textos para discutir as funções da Literatura. Ao final, ele analisa junto com a turma o poema "Motivo", de Cecília Meireles.
12	22/08	30min	O professor inicia a aula pedindo a alguns alunos para lerem em voz alta o texto "Vestida de preto", de Mário de Andrade, presente nas páginas 28 e 29 do livro didático. Após a leitura, inicia-se uma interpretação textual coletiva a partir das questões colocadas pelo livro didático. O docente então faz uma exposição sobre a diferença entre verso e prosa na Literatura e pede aos alunos que leiam em casa os conteúdos referentes a isso presentes no livro didático.
13	26/08	50min	O professor diz que o tema da aula será a estrutura das narrativas. Ele inicia copiando no quadro os elementos de uma narrativa: • Personagens; • Enredo (conflito); • Tempo; • Espaço; • Foco narrativo. Antes de começar a sua exposição, ele indaga os alunos sobre o que seriam esses elementos e se estava faltando algo. Após as colocações dos alunos, ele inicia a sua exposição e encerra a aula abordando alguns pontos tratados no livro didático sobre esse assunto.
14	27/08	30min	O professor inicia a aula tratando o conceito de gêneros textuais. A partir disso, ele recorda os conceitos sobre narrativa tratados na aula anterior. Por fim, ele aproveita a discussão sobre narração para introduzir o tema gêneros literários. Com o auxílio do livro didático, ele trabalha o

			gênero épico e resume algumas obras épicas famosas, como a Ilíada e a Odisseia.
15/16	28/08	1h40min	O professor retoma a exposição da aula anterior sobre gênero épico e escreve no quadro alguns gêneros épicos (epopeia, romance, novela, conto, crônica) e os arquétipos de uma epopeia (herói, vilão, anti-herói). Após esgotar a discussão sobre esses tópicos, ele inicia uma exposição sobre o gênero lírico, retomando, inclusive, a origem do termo. Ele escreve no quadro as seguintes características do gênero lírico: sentimento, eu lírico, linguagem metafórica (ressaltando durante a sua fala que são apenas algumas características). Para finalizar, ele trata o gênero dramático, atentando para as algumas características, como texto, paratexto, personagens e rubricas, além de enfatizar que o drama se subdivida em diversos gêneros, como comédia, tragédia, tragicomédia, farsa, milagre, auto.
17	02/09	50min	O professor inicia a aula expondo o planejamento da semana. Ele esclarece que os alunos não farão uma avaliação escrita, mas sim uma comunicação oral. Após isso, o docente motiva uma breve discussão sobre o que seria uma comunicação oral para em seguida fazer a leitura de uma retextualização presente nas páginas 344 e 345 do livro didático ("Nós não nascemos prontos.", de Mário Sérgio Cortella). Ao final da leitura, o docente propõe uma discussão para a aula seguinte sobre a temática presente no texto a partir de uma frase citada no mesmo: "Conheço muitos que não puderam quando deviam porque não quiseram quando podiam".
18	03/09	50min	Os alunos organizam as bancas em semicírculo para dar início à discussão proposta na aula anterior. O professor abre a discussão com a frase "Conheço muitos que não puderam quando deviam porque não quiseram quando podiam" e dá espaço aos alunos para fazerem suas considerações. Após a discussão sobre o texto, o professor utiliza algumas atividades do livro para explorar diversas características do gênero comunicação oral, dando exemplos práticos de recursos utilizados durante a fala pública. Ao final, ele pede aos alunos que leiam em casa o conteúdo do livro que trata das qualidades de um orador.
19	04/09	50min	O professor inicia relembrando o cronograma da semana. Em seguida, ele coloca um vídeo de uma comunicação oral de Flávio Gikovate proferida no programa Café Filosófico. Após discutir sobre a temática da comunicação com os alunos, ele chama a atenção para alguns aspectos, como a situação comunicativa, a postura e a entonação. Para elucidar melhor sua explicação, ele utiliza os conteúdos do livro didático que ele solicitou que fossem lidos pelos alunos em casa.

20/21	05/09	1h40min	O professor inicia a aula pedindo aos alunos que se dividam nos grupos que farão as apresentações. Ele distribui poemas para a turma (um para cada grupo) e pede aos alunos que organizem as suas apresentações a partir do roteiro dado por ele.
22/23	06/09	50min	Produção de comunicações orais.

Durante as observações das aulas do professor Sílvio dois gêneros orais foram produzidos pelos alunos: mesa-redonda e comunicação oral. A mesa-redonda foi produzida pela primeira vez na aula 7 e foi uma culminância da discussão sobre linguagem literária iniciada na aula anterior; já a comunicação oral foi o fio condutor de uma sequência didática realizada na última semana de aula (que contou também com a produção de uma mesa-redonda a partir de uma leitura). Essa sequência ocorreu antes da feira de conhecimentos e teve por objetivo, além dos elencados para a sequência em si e daqueles sugeridos pelo currículo, preparar os alunos para a apresentação da feira. Assim, são os dados coletados durante a observação dessa sequência que farão parte de nossa análise.

3.3.1.1 Atividades com gêneros orais em sala de aula

A sequência didática com comunicação oral começou na aula 17, realizada no dia 02 de setembro de 2013. Foram ministradas 4 aulas até a produção final, que foi uma apresentação de comunicações orais pelos alunos (divididos em grupos). Segundo o livro didático utilizado pelo professor, do qual foram retiradas várias atividades da sequência, "[...] comunicação oral é a fala preparada para apresentação de determinado conteúdo a outras pessoas em um momento definido, e que não se caracterize pela mera leitura de um texto." (BARRETO, 2010, p. 345). Apesar disso, veremos mais adiante que a definição dada pelo professor vai além disso, direcionando o contexto comunicativo para o meio acadêmico.

A primeira etapa de uma sequência didática é a apresentação da situação, durante a qual o professor deve apresentar o gênero a ser abordado e explicitar claramente a situação de comunicação que será vivenciada. Sílvio inicia a primeira aula expondo o planejamento da semana, confirmando com os alunos que eles não farão uma "prova" (avaliação escrita) e sim uma comunicação oral. Em seguida, ele indaga os alunos sobre o que seria uma comunicação oral, para sondar os conhecimentos prévios deles sobre o gênero. As respostas dos alunos demonstram apenas que eles sabem que se trata de algo relacionado à fala. Como elas indicam

para o professor que a turma não tem conhecimento do gênero, ele dá sua própria definição. Vejamos a seguir:

AULA 17 (02.09.2013)

S: Aí tem aqui ó... "Comunicação oral: Nós não nascemos prontos". É, comunicação oral. O que é que vocês entendem o que é uma comunicação oral?
A1: Pessoas falando.
A2: Comunicação entre pessoas, sempre em grupo.
S: E se eu disser... Palavras que saem da boca é comunicação oral. Mas você tem que usar a boca, mas tem que ser falado, né? Oral tem que ser falado.
A3: Mas também tem comunicação sem ser falada.
S: Sim.
A2: Mas essa é oral, então é falada.
S: Comunicação oral não é exatamente o que vocês estão pensando. Vocês foram ao pé da letra do significado da palavra. [...] Comunicação oral seria o resultado de uma pesquisa minha. Eu tenho uma pesquisa ou tenho um trabalho, uma coisa assim e eu preciso falar para um grupo o que é que eu tô pesquisando. Ou qual é o meu resultado, se tá andando meu resultado. Então eu vou lá e vou falar praquele grupo. O nome disso é comunicação oral. Tá? Isso vem a ser comunicação oral, que vocês chamam vulgarmente de apresentação de trabalho. Vocês chamam vulgarmente... mas o termo técnico, tecnicamente falando, tem outro nome pra isso. Fazer uma comunicação oral. Tá certo? Então é isso que vem a ser.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) atentam para a importância da observação de textos de referência durante a sequência a fim de que os alunos analisem mais profundamente o gênero que está sendo trabalhado. Segundo esses autores, para que um texto oral se torne observável, ele deve ser registrado por meio de gravação e devidamente transcrito, já que, quando escrito, o mesmo torna-se um objeto estável. Então, logo após a apresentação do gênero a ser trabalhado, o professor Sílvio faz a leitura de uma retextualização presente no livro didático: "Nós não nascemos prontos.", fruto de uma comunicação oral de Mário Sérgio Cortella (ver anexos A e B).

AULA 17 (02.09.2013)

S: Aí eu tenho aqui uma transcrição, ou seja, uma comunicação oral que foi escrita, pra gente dar uma lidinha nela. Então eu acho que a gente só vai ter tempo de lê-la. Então vamo prestar atenção pra amanhã a gente discutir.

O professor diz que o texto a ser lido é uma transcrição e explica do que se trata antes de começar a leitura, para que os alunos compreendam que aquele texto é uma representação escrita da comunicação oral feita. Já o livro apresenta o texto como uma retextualização de uma comunicação oral, explicando inclusive que alguns trechos foram suprimidos. Percebemos nesse momento um desconhecimento conceitual por parte do professor, muito comum

inclusive, uma vez que a diferença entre retextualização e transcrição é tênue. Marcuschi (2010, p. 49) distingue esses dois processos de representação do oral da seguinte forma:

> Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convenciona lizados. Seguramente, neste caminho, há uma série de operações e decisões que conduzem a mudanças relevantes que não podem ser ignoradas. Contudo, as mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo. Já no caso da retextualização, a interferência é maior e há mudanças mais sensíveis, em especial no caso da linguagem.

Porém, consideramos que numa situação semelhante o essencial seria mostrar ao aluno, assim como o professor Sílvio fez, que, por ser uma representação da fala, esse texto tem suas limitações. Ainda nesse trecho o professor comenta que na próxima aula eles discutirão sobre a temática abordada no texto lido, indicando a realização de uma atividade de compreensão e interpretação textual, na qual ele levará os alunos a utilizarem a fala, uma vez que a interpretação será feita de maneira coletiva por meio de uma discussão oral. No fim dessa aula o professor provoca os alunos a pensarem sobre o tema:

AULA 17 (02.09.2013)

S: Primeiro uma rápida discussão sobre o tema. Concordam com o que ele disse?
A1: Sim.
S: Vocês realmente vivem, escutam essas falas? Espera-se que vocês já estejam prontos?

Em seguida ele diz que a discussão será focada numa frase de efeito utilizada pelo comunicador do texto no fim de sua fala: "Conheço muitos que não puderam quando deviam porque não quiseram quando podiam". No início da aula seguinte, os alunos organizam suas bancas em semicírculo, sugerindo a realização de uma mesa-redonda. Pudemos perceber durante as observações que o professor utiliza esse recurso com frequência para a correção de exercícios e avaliações escritas, fazendo com que a turma já esteja habituada com a realização do gênero. O professor, ao perceber a movimentação, confirma com os alunos se eles estavam se organizando para uma mesa redonda mesmo:

AULA 18 (03.09.2013)

S: Vocês sentaram em círculo pra fazer mesa-redonda, foi? Vocês sentaram em círculo pra fazer mesa-redonda, foi?
A1: Mas num tem que ser?

S: Pode ser, né?
A2: Pode ser.
S: Vamo começar, vamo começar em círculo. Vocês viram pra cá? Melhor. Fica mais à vontade, pelo menos eu fico, né? Abram os livros na página indicada, na frase que a gente vai começar a discutir.

Após a discussão da frase e da temática do texto, o professor passa a explorar algumas características do gênero a partir de atividades propostas pelo livro didático (ver anexos C e D). Nota-se que as atividades são mais voltadas para esse fim do que para a interpretação textual, o que pode ter motivado o professor a fazer uma discussão em sala antes da explorar as características do gênero e do texto lido através das questões do livro. É a partir dessa atividade que ele começa a apresentar o gênero para os alunos.

O primeiro aspecto trabalhado pela atividade é a situação de produção textual. Mesmo tratando-se de uma retextualização de uma comunicação oral, a situação de produção considerada na atividade é aquela em que aconteceu a comunicação oral (no caso, é uma situação formal pública). Para Dolz, Schnewuly e Haller (2004) os gêneros orais formais públicos (entre os quais se configuram diversos gêneros vivenciados na escola) devem ser o foco do trabalho com a oralidade em sala de aula, pois os interactantes operam em um certo nível de formalidade (variável de acordo com a situação de comunicação) com o qual a maioria dos alunos não está habituada. Como a comunicação oral foi feita numa assembleia legislativa, o professor provoca os alunos a pensarem as razões de ela ter sido feita nesse local.

AULA 18 (03.09.2013)

S: Vamo pra segunda questão. "Qual o sentido de falar sobre ética em uma assembleia legislativa no Brasil?" Vocês pensaram sobre isso? Ele tá na assembleia legislativa, ou seja, na Câmara de Deputados, Federal, eu acho. E o que é que tem falar sobre ética na Câmara de Deputados? [...] Ética é o quê? [*Os alunos começam a discutir, mas nenhum responde ao professor em voz alta*]
A1: Fala alto!
A2: Fala pra fora, gente.
S: Ah, porque os deputados são corruptos.
A3: Porque eles roubam a gente.
A1: E isso não é uma coisa ética. Eu acho assim...
A4: Acho que é porque eles não têm respeito pela gente.
S: Não têm respeito por nós. Isso é falta de ética, né? Então eu fa...
A4: Como é que eles podem falar de ética se eles não têm?
S: Não. Mas um professor tá falando pra eles.
A4: Ah...
S: Entendeu?

Para Schneuwly (2004, p. 122): "Toda atividade de linguagem complexa supõe uma ficcionalização, uma representação puramente interna, cognitiva, da situação de interação social.". Essa representação da situação é necessária para uma melhor compreensão do texto,

seja ele falado ou escrito. Após discutir sobre a situação comunicativa, o professor argumenta que, quando se apresentam os resultados de uma pesquisa, é importante esclarecer as motivações dessa pesquisa para o público. Nesse momento ele alerta os alunos para a importância de saber o que falar numa apresentação e como dispor as informações num suporte (slides, cartazes...), pois isso é um conhecimento que eles vão levar por toda a vida.

AULA 18 (03.09.2013)

S: Que... É porque é comum na comunicação oral eu falar sobre... [...] Você vai fazer comunicação oral, você diz: "Eu pensei em fazer esse texto porque..." "Eu pensei nesse trabalho porque..." "Na hora que eu tava fazendo esse trabalho eu pensei, eu tive determinada dúvida..."
A4: Tipo, o motivo pra fazer aquilo.
S: Além da motivação, a forma como você tá fazendo o trabalho ás vezes é interessante pra pessoa. Quando eu tô apresentando a minha pesquisa, entendeu? Quando eu tô apresentando a minha pesquisa. Por que é que eu tô... Na hora que eu tava fazendo esse trabalho eu pensei muito em vocês. [...] Uma comunicação oral ela foi pensada para o público. Então como é que eu fiz isso? Por que é que eu pensei nisso? Tão compreendendo? Isso pode ser falado. Na verdade, isso que dá o tom de naturalidade. [...] Comunicação oral que vocês fazem vocês decoram o texto, na verdade não. Ela é um produto de um raciocínio, de um pensamento. Você pode até lembrar de algumas coisas, tanto é que algumas pessoas utilizam algum papelzinho pra ajudar, ou o slide vai lhe ajudar, porque vai ter o tópico e a partir do tópico você fala. Porque você pesquisou, você vivenciou aquilo, você discutiu aquilo. Não tem nada pra ser decorado. Né? A não ser informações, que podem vir no slide. Lógico que é natural de tanto você falar você decorar e na hora da pergunta você lembrar. Mas eles, esses dados podem aparecer no slide, podem aparecer num cartaz, pode ser escrito no quadro, eu não preciso lembrar dele. Entendeu? Pra fazer minha apresentação. Então eu posso falar a partir deles. Tão compreendendo o que eu tô dizendo? Tão? Porque vocês vão levar isso pra o restante do Ensino Médio e Ensino Superior. Tá? Certo?

As questões 3 e 4 tratam do uso dos pronomes por parte de Mário Sérgio Cortella e suas implicações para a situação comunicativa. Considerando-se que a expectativa de aprendizagem apontada pelo currículo da rede para o eixo da análise linguística é a escolha da variedade linguística e do registro mais adequados à situação comunicativa, essa expectativa começa a ser trabalhada já na discussão dessas questões. Os alunos percebem que a escolha dos pronomes pelo orador pode influenciar em diversos aspectos, como a proximidade entre orador e ouvintes e a mudança de registro. Convém ressaltar que o professor não apenas dá a resposta pronta, mas leva os alunos à reflexão sobre a escolha dos pronomes num discurso.

AULA 18 (03.09.2013)

S: "4º) Observe. [...] evidentemente você e eu precisamos afastar o mais poderoso elemento negativo do nosso tempo [...] Qual pronome pessoal poderia substituir você e eu na frase?" Nós, né? Mas porque ele botou "vocês e eu"? Por que ele não disse "nós"?
A6: Porque ele quis dizer eu e a outra pessoa.
S: Na verdade ele disse você porque a ordem no discurso ela é importante.
A4: Eu acho que vocês aí no caso, tá se referindo a uma pessoa só. A pessoa que ele está falando, você.
S: Não. Você, ás vezes, você usa o singular não pra dizer uma pessoa, mas sim pra falar de todo mundo. Eu tô dando uma receita aqui. Eu tô dando uma receita e digo assim: "você pega a panela e coloca no fogo baixo." Eu não tô falando pra você.

A1: É como se tivesse falando pra cada pessoa que tivesse te escutando. Escutando e vendo.
S: É como que cada um tivesse...
A6: Sentisse aquilo.
S: Se eu falasse vocês...
A6: Ele tá falando pra todo mundo, mas ele quis falar de um jeito como se a pessoa, só a pessoa sentisse aquilo. Que cada um se colocasse...
A1: Cada um sente...
A6: Ele falou assim para que cada um sentisse individualmente aquilo.
S: Exatamente. Então ele falou "você" pra criar esse efeito, mas ele tá falando genérico, na verdade. Né? E você, aí ele coloca eu porque ele também, pra pessoa sentir, que não é só você, eu também, então também é o outro. Se ele falar nós isso se perde. Se eu falo nós isso se perde.

Como a questão 5 envolve aspectos já trabalhados pelo docente nas primeiras questões, ele mesmo a responde e segue para a próxima, cujo foco é o uso de citações. Segundo o próprio livro didático "a comunicação oral é um dos gêneros de texto que ganham **credibilidade** com a **citação** de frases ou ideias de outras pessoas, valorizadas socialmente." (BARRETO, 2010, p. 346, grifos do autor). Veremos que o docente se preocupa em fazer com que os alunos compreendam que o uso de citações de pessoas socialmente valorizadas confere mais veracidade ao que está sendo dito.

AULA 18 (03.09.2013)

S: [...] "5º) O que Mario Sérgio Cortella parece querer provocar nos ouvintes com a sua comunicação oral? Cite alguma passagem do texto que justifique sua resposta." Ele quer... Mobilizar, né? Pra que todo mundo mude. Ele quer mobilizar, né? "6º) Uma das maneiras como Cortella demonstra conhecimento sobre o tema tratado é por meio da citação de ideias de outros autores." Sabe o que é citação, né? Fulaninho disse...
A6: Falar alguma coisa que não seja sua e sim de outra pessoa.
S: De um especialista, de alguém de nome que possa entrar. Então ele usa um cara no final, né? O Rabelais, e no meio ele usa outro cara também. Não é? No meio aí da história ele usa outro cara. É comum eu fazer citação, não é nada... Agora diga de quem é. Digam de quem é, pelo amor de Deus. "Como diria Newton, no movimento, Newton dizia do movimento lálálá."
A6: Citar conforme a pessoa falou aquilo.
A1: Citar o nome da pessoa, é?
A6: Citar o nome, o lugar...
S: É. Se você tá citando alguém, isso lhe dá credibilidade científica.
A1: Ou seja, é verossímil. Veracidade...
S: Veracidade, verossimilhança. Porque verossimilhança é mentira. É veracidade. A palavra é veracidade. Aí vê... "Uma das maneiras como Cortella demonstra conhecimento é por meio das ideias de outros autores. Quais são os autores citados por Cortella?" Isso a gente não precisa de procurar no texto, vocês são bem capazes disso, eu espero. "Em sua opinião, uma frase citada tem o mesmo efeito de uma frase do próprio orador?" Vocês acham que tem o mesmo efeito? Quando eu digo: "Fulano diz..."
A1, A6: Não.
S: Tem não, né? Vocês usam isso direto, né? "Minha mãe diz, o professor disse tal coisa..."
A6: "Ela disse..."
S: "Eu vi na televisão, fulaninho falou..."
A6: É aquela coisa, é como se fosse algo copiado.
S: Não, na verdade é uma referência. "Não sou só eu que penso assim. Outras pessoas estão comigo no meu pensamento. Então, acredite no que eu tô falando!"
A8: Não é algo individual, é algo público.
S: Público. Exatamente. Por aí.

A questão 7 trata da repetição na fala, aspecto linguístico que serve, entre outras coisas, para manter a coesão temática do discurso. Castilho (2011) coloca que a construção do texto por reativação é um processo bastante presente nos textos falados e pode se dar tanto por meio de repetição (na qual repetimos palavra por palavra um determinado segmento já dito) ou paráfrase (através da qual dizemos um conteúdo citado anteriormente com palavras diferentes). Durante sua explanação, Sílvio pontua o fato de a repetição sempre retomar as ideias principais do texto, fazendo com que o comunicador não perca o fio condutor da comunicação.

AULA 18 (03.09.2013)

S: "7º) Localize no texto os momentos em que o palestrante retoma a ideia chave expressa no título. Qual é a importância dessa repetição no contexto de fala de Cortella?" Ele retoma várias vezes, né? Pra não se perder. Ele fala várias vezes, de vários jeitos, não nascemos prontos. Não é? Chega num momento que ele fala: "Ah, não tem história, é fogão que nasce pronto, geladeira nasce pronto..." Aí depois, mais na frente, ele fala: "Mas a juventude esquece do passado..."
A6: "Só quer viver o presente."
S: "Só quer viver o presente." "Nós não nascemos prontos." Ele ia retomando mais. Escrito isso é meio estranho, mas falado isso é comum.
A8: Ele já tinha falado uma coisa, depois falou aquela coisa de novo.
S: Eu vejo muito isso em apresentação de trabalho. [...] Por exemplo, toda... Todo momento agora na aula eu tô falando, a gente tá falando de vários temas, né? Ética, num é isso? Mas toda hora eu repito: "Quando vocês forem apresentar o trabalho e fazer a comunicação oral vocês vão ter que usar isso." A todo momento eu tô trazendo pra você o tema da minha comunicação. No caso agora é aula, né? Dentro da minha aula, num é isso? Então esse recurso você deve se utilizar, pra que quem tá escutando não se perca.

O nível de formalidade de uma comunicação oral é discutido a partir das questões 8 e 9. Sabemos que a comunicação oral é um gênero formal público; sendo assim, há um certo distanciamento entre o comunicador e os seus ouvintes. Nesse gênero, predominam estruturas linguísticas próprias da norma culta e geralmente o discurso não é interrompido. Desta feita, o professor enfatiza a importância que o contexto comunicativo tem para a comunicação oral, pois, dependendo do público, o grau de formalidade pode não ser tão alto.

AULA 18 (03.09.2013)

S: Então aí vem "Em 'Nós não nascemos prontos" predomina a formalidade ou a informalidade? Explique." Vocês acham que numa comunicação deve ser formal ou informal o texto?
A1: Depende.
A6: Depende do texto.
A1: Depende pra quem vai falar.
S: As comunicações orais que a gente tá aqui trabalhando são em cima de...
A6: Da formalidade.
S: São em cima de que ambiente? Do ambiente acadêmico. Escola, universidade, então a linguagem é formal. O comportamento é formal. Mas olhe, a linguagem pode ser formal demais?
A6: Não.
S: Eu tenho que recorrer a uma situação mais padrão, não é isso? [...] E dependendo das situações eu posso até recorrer à informalidade, né? Depende da situação. Quando eu for dar o exemplo... Lembra como ele falou aqui? "Ué, filha? Saindo numa quarta-feira? Ela: Vou pra balada." Quando ele foi dar os exemplos ele num

recorreu à informalidade? Então há momentos em que você, é bom senso seu. Há momentos em que você vai falar, ser formal, há momentos que você vai ser informal. Não, é? 9º. Aí ele manda: "Localize no texto um momento de informalidade. Copie e justifique sua escolha no caderno." Isso a gente já falou, num foi? Por que é que ele foi informal? Pra aproximar pai e filho, né? Aproximar do cotidiano.

A próxima característica do gênero comunicação oral abordada pela atividade é a utilização de exemplos, característica essa que está inserida no grupo dos aspectos linguísticos. De acordo com Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004, p. 190), a introdução de exemplos serve "para ilustrar, esclarecer ou legitimar o discurso, 'assegurar a boa recepção do discurso pelo destinatário' (Coltier 1988)". Sílvio novamente se vale do contexto comunicativo, agora para ressaltar a importância da utilização de exemplos, pois, para ele, é preciso que o comunicador escolha bem os exemplos que irá utilizar tendo em vista o público ao qual se dirige.

AULA 18 (03.09.2013)

S: "10º) No texto 'Nós não nascemos prontos', os exemplos são importantes. Cite três exemplos." É outra coisa também que ninguém entende nada sem exemplo. Às vezes você vê o professor se esmerando aqui, dando exemplo de tudo que é jeito e ninguém entende nada. Aí você vai fazer tua comunicação oral ou seminário, tu não dá exemplo.
A6: Aí ninguém entende nada.
S: "Água é isso, isso, isso... Água é H^2O, uma molécula de hidrogênio e duas de oxigênio. Não, duas de hidrogênio e uma de oxigênio."
A8: H^2...
S: É, H^2O, pronto. Qual é o exemplo? E aí, eu entendi hidrogênio, molécula? Com assim? Dois o quê? Entenderam? Entenderam? Muitas vezes na hora você acrescenta até outros exemplos, muda o exemplo... Num vê como eu faço na aula? Então é comum isso.
A6: Às vezes num dá certo, aí tenta outro até...
S: Até chegar. E é bom pensar na plateia pra dar o exemplo. Por que ele deu o exemplo da filha? A plateia de deputado, qual é a média de idade de um deputado? Acima de 40, né? Num é isso? Então, é um pessoal que provavelmente já tem até neto. Então dar o exemplo da filha é interessante. Não é? Esse exemplo não é muito legal pra vocês. Essa palestra dele, dando pra vocês, ele não daria o exemplo da filha.
A6: Daria outro exemplo.
S: Daria outro exemplo. Daria o exemplo do amigo de vocês, de um primo, de uma situação do pai em relação a vocês, porque ele tá adequando o exemplo à plateia.
A6: De acordo com a pessoa que tá assistindo.
S: Exatamente.
A6: Porque antes a gente é adolescente.
S: Criança, criança; adolescente, adolescente. Não é? E por aí vai. Aí, "Qual é a função destes exemplos na fala de Cortella?" É ilustrar, a função do exemplo é ilustrar, pra pessoa compreender melhor. Não é?

Nas questões 10, 11 e 12 o foco recai sobre o vocabulário. Nesse momento, o docente pede aos alunos para fazerem as questões em casa mediante o uso de um dicionário. Entendemos que esse "salto" tenha sido motivado pela preocupação do professor de explorar exaustivamente as características do gênero comunicação oral. A questão 13 trata da organização de uma comunicação oral e traz um quadro com o título "Movimentos do texto". É solicitado a retomada do texto, para serem identificadas as seguintes partes: introdução,

desenvolvimento e encerramento. Sílvio não dá a resposta de forma direta, e sim explica o que seria cada uma dessas partes:

AULA 18 (03.09.2013)

S: Ó, pulem pra 13ª questão aí. Pulem pra 13ª. Observem aqui os movimentos do texto, as partes. O texto, ele tem introdução, desenvolvimento e encerramento. Todo texto tem que ser pensado assim. Ele começou por onde? O que foi que ele começou a dizer? Olhem a frase que ele começa: "A razão desse seminário é que nós não nascemos prontos." Ele começa dizendo a razão porque pensou o seminário e explica o nome. A 13ª questão, as partes da apresentação oral. Eu vou ter introdução, desenvolvimento e encerramento[...] É aquela coisa, E.: todo texto tem começo, meio e fim. Todo ele. A introdução do trabalho vai ter o começo, meio e fim dela. Só que cada um faz isso de uma maneira. Por exemplo: Aqui, na 13ª questão, que ele mostra aqui, que eu tenho introdução, desenvolvimento e encerramento da comunicação oral. Na introdução ele mostra, ele fala porque é que ele tá fazendo a comunicação, porque ele tem aquele nome que motivou, porque tem aquele nome, e até alguma coisa de porquê, assim,... Quando ele foi fazer, o que é que ele passou. No desenvolvimento ele começa a dar exemplo, não é? A realmente desenvolver a ideia. E como é que ele encerra? Que foi que a gente discutiu no começo da aula? Você que não sabe? Que foi que a gente discutiu no começo da aula? Hein, gente? Ele finalizou o texto... Peraí, menino. Ele finalizou o texto com uma frase pra deixar pra pensar.
A6: Pra pessoa ficar pensando...
A1: Pra pensar.
S: Ei, tá bom. Tá. Olhe, eu posso terminar com uma frase de efeito... [...] Pra eu terminar, eu posso usar frase de efeito, eu posso terminar resumindo tudo que eu falei em poucas palavras, eu posso terminar oferecendo a solução, se aquilo ali for um problema, eu posso terminar dando um conselho... Então, existem várias maneiras de eu terminar um texto.
A1: E se eu terminar terminando, sem falar nada?
S: É. E outra coisa que eu queria chamar a atenção de vocês, pra finalizar, da estrutura, são as frases de efeito ou as perguntas de retórica. Ele faz várias perguntas no texto...
A1: Que ele mesmo responde.
S: Que ele mesmo responde, não é pra plateia responder, é só pra plateia começar a pensar, é uma provocação. Tá? Amanhã a gente termina e começa o trabalho pra nota.

Chamamos atenção para o fato de que o professor se preocupa em explicar as partes de uma comunicação oral ao invés de fornecer as respostas da questão. Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004) comentam a importância de o planejamento da organização interna de uma exposição oral (que, conforme dito anteriormente, é um gênero similar à comunicação oral) ser objeto de trabalho em sala de aula. Vimos, portanto, que a aula 18 foi utilizada unicamente para trabalhar as características do gênero, e que mesmo sendo uma aula predominantemente expositiva, o docente dava espaço para os alunos colocarem suas dúvidas e exporem suas opiniões a todo tempo.

No início da aula 19, o docente relembra o planejamento da semana e exibe uma comunicação oral de Flávio Gikovate sobre sexualidade[4]. Antes da exibição do vídeo ele pede aos alunos que atentem não apenas para o que é dito, mas também para a forma como o orador diz o que diz. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) colocam que, durante a realização dos módulos, a análise e a observação de textos, sejam eles orais ou escritos, servem como

[4] O vídeo está disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=d0Jt6dYC1wY> Acesso em: 05 abr. 2014.

referência para a aprendizagem da expressão por meio da língua. Ao final da exibição do vídeo, Sílvio evidencia algumas características do gênero comunicação oral observáveis a partir do vídeo:

AULA 19 (04.09.2013)

S: [...] Mas vê, é... O que eu quero colocar pra vocês, vejam que foi uma apresentação, uma comunicação, uma comunicação oral bem clássica. Viram como ele começou a falar? Viu que ele começou a falar: "Olhe, minha pesquisa vem por causa de...", "Eu comecei...", dizendo o motivo. Por que é que ele tava ali, o que é que ele tava fazendo, é... Depois, viram como foi o discurso dele? Com comparações, dando exemplos, agora no final. Vocês viram que ele tava dando exemplo? Pra provar o que ele tava dizendo, que sexo tem a ver com agressividade.

O fato de serem citadas outras pesquisas e exemplos durante a fala é uma característica essencial do gênero comunicação oral, uma vez que, na maior parte das vezes em que esse texto é produzido, o contexto comunicativo é o acadêmico. Após uma rápida discussão sobre a temática tratada, Sílvio retorna para a caracterização gênero comunicação oral, dessa vez enfatizando a organização interna do discurso do orador, que geralmente se inicia com a apresentação de justificativas para o estudo em questão e traz exemplos e comparações.

AULA 19 (04.09.2013)

S: [...] Aí então, o que eu quero que vocês observem, veja que normalmente toda comunicação oral trabalha com essa mesma estrutura. Ele começa falando da pesquisa dele, porque é que ele tá pesquisando aquilo, como foi a pesquisa, depois sai falando a opinião dele. E pra provar a opinião dele ele sai lançando exemplos, fazendo comparações, e por aí vai. Então, é como vocês devem pensar a comunicação oral de vocês. Quando vocês receberem o tema, que será um poema... Quando vocês receberem o tema, vocês vão ter que se debruçar sobre o tema, pensar, falar o que pensaram, como foi a pesquisa e quando for apresentar tentar criar mais ou menos esse ambiente.

Mais adiante, em sua exposição, o docente também aborda a questão dos suportes escritos para uma comunicação oral, como slides e roteiro escrito. Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004) colocam que o trabalho com exposições orais (semelhantes às comunicações orais) apoiadas em suportes escritos diversificados é uma prática importante para o exercício da fala "espontânea" (de acordo com os mesmos autores, se essa fala é preparada ela não é completamente espontânea). Assim, parece-nos didaticamente relevante a ênfase dada pelo docente à questão da organização de informações em ambos os suportes. Em sua explicação, Sílvio se detém primordialmente no roteiro escrito, pois, segundo veremos em sua própria fala, alguns alunos acham que apresentar uma comunicação ou um trabalho é "decorar uma fala".

AULA 19 (04.09.2013)

S: Vocês viram o slide que ele utilizou? Viram o slide que ele utilizou? Precisou o slide... Até porque o povo adora, né? Bota no slide tudo que vai falar! Aí quando vai na hora... Isso eu já vi, e em apresentação de congresso, não foi só em escola não. Aí o pessoal bota no slide tudo o que vai falar e em vez de falar: "Lálálá..."! É não? Fica muito feio!
A2: Mas como ele vai lembrar?
S: Mas aí é que tá. Você viu o papel que tinha na mão dele? Ele leu o papel? Leu!
A2: Uma frase.
S: Leu quando ele precisou ler a frase exatamente como era, mas ele não precisou ler o papel para a apresentação.
A3: Pra fazer uma apresentação você tem que ter o conhecimento do que você vai apresentar. Se você fez a pesquisa, você vai saber o que falar.
S: Exatamente! Em alguns outros países as apresentações são lidas, mesmo. Você faz um papel e passa a apresentação toda lendo. Eu fui... Lembra que eu fui pra um congresso, passou dois dias fora? Pronto! Uma apresentadora americana leu a apresentação dela todinha. Mas ela tinha escrito a apresentação dela. [...] Ela leu a apresentação toda dela e tudo mais, e tinha os slides, mas os slides não tinham o que ela tava lendo. Outra coisa: Você viu o papel que tava na mão dele? Era um papel assim, amassado, feio? *[Amassa uma folha para servir de exemplo]* Era uma coisa assim riscada, horrível? Rasgado o pedaço que você rasgou pra dar pro colega escrever? Assim, né? Não! Era um papel organizado, que só continha única e exclusivamente o que tinha no slide pra ele não ter que se virar pra olhar pro slide, pra ele olhar pra cá. A frase, na hora que ele foi ler a frase, tudo bem. O nome de algum filósofo ou de algum pensador que ele também... A gente num é máquina pra decorar tudo, tá aqui o nome inteiro pra poder dizer o nome inteiro, mas eu num vou pegar, chegar aqui e dizer: "Bom dia! Meu nome é Sílvio! A minha parte do trabalho fala sobre lálálá lálálá lálálá..." Nem olha pra ninguém. "Lálálá, lálálá, lálálá! Agora é tua vez!"
A1: Ai, Sílvio...
S: Num dá! Mas num é assim? Num é? Gente, a gente está entrando no Ensino Médio! Num é? Essa aula tava marcada até pra vocês melhorarem isso!

Na continuação desse trecho o professor trata brevemente da entonação, aspecto integrante da prosódia. Conforme as ideias de Fontaney (1987 apud DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 130), "a principal função da entonação consiste em marcar o acabamento ou a continuidade do fluxo verbal." Para Sílvio, a entonação numa apresentação é importante porque ajuda na expressão do orador e até auxilia na manutenção da atenção do público.

AULA 19 (04.09.2013)

S: Vocês já viram quando vocês... A diferença entre algumas pessoas da sala quando vão falar nas mesas-redondas? Que umas pessoas todo mundo escuta e outras ninguém escuta? Sabe por quê? Entonação na voz... Nem é porque fala muito alto, não, mas a entonação na voz, a forma como se coloca.

Ele também trata da postura e dos gestos durante uma apresentação, como veremos abaixo. Sabemos que a fala engloba outros elementos, inclusive àqueles relacionados ao gestual. Segundo as palavras de Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 134), "a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude.".

Compreendemos, assim, que a postura e os gestos são formas de falar, e se bem trabalhados, podem ajudar os alunos em suas apresentações.

AULA 19 (04.09.2013)

S: Olhe! Ô, F., presta atenção! Pode ver como os meninos vão se organizar. Ah, gente! Antes da apresentação observe onde é que vai projetar, pra gente saber, ó! Eu vou me organizar, me organizo aqui *[fica ao lado da projeção]*. Aqui é o melhor lugar. Sabe por quê? Todo mundo me vê, a minha voz sai melhor, todo mundo vai entender. Eu não posso ficar aqui *[posiciona-se no canto da sala]*, entrando no lixo. Num é? Num dá. Aí vê, "o grupo é muito grande, professor!" Aí tá aquele grupo, né? Daqui até aqui *[apontando para os cantos da sala]*, aí pula, aí vai até a porta, todo mundo aqui em pé, se imprensando. "É a minha vez agora, professor!"
A2: Tá vendo?
S: Não é mais bonito que esse grupo ficasse sentado e se levantasse pra falar só a pessoa que vai falar? Ou as duas pessoas que forem falar naquele momento? São coisas pequenas, mas que mudam sobremaneira a apresentação, não é? São coisas pequenas. Outra coisa: as meninas vão apresentar, aí começa... *[alisando os cabelos]* "Sabe, professor, é porque quando eu falo palavrão..." Aí a pessoa não presta atenção no que você tá falando, ela presta atenção no seu cabelo. Ela não... Com certeza ela não vai prestar atenção no que você tá falando. Ó, então... Evitar isso! Ô... Ás vezes tem pessoas que por tá nervosas, andando facilita. Pode andar. Vocês viram Flávio andando? Viram Flávio? Aqui o livro mostra a comunicação, o cara tá sentado, o professor tá sentado. Nesse de Flávio vocês viram que ele andava pra lá e pra cá? É um recurso que a gente tem se eu fico nervoso ou se... Pra chamar a atenção da plateia também, porque ficar muito parado deixa o pessoal com sono, quando a gente se mexe melhora pras pessoas.
A3: Sem exagero!
S: Não demais, né? Porque existe o gesto natural da fala e existe... *[faz gestos bem expansivos]*, né? A-do-le-ta, le pe-ti... Você tá fazendo a comunicação e tá fazendo adoleta, aí fica pior. Num pode, né? Então, existe o gesto natural e existe então... Num é pra você ficar pregado no chão, você pode andar. Mas se você tiver nervoso pra andar pode ficar parado também. É como você achar melhor, mas desde que você não fique numa posição meio... [posiciona-se de modo relaxado] Num dá! É, é... "Vão me matar aqui! Calma, calma, seu guarda!" Vocês ficam assim, então cuidado com essas questões. Botem no livro aqui, na página de vocês, peguem aí o livrinho.

No tempo restante dessa aula, o professor discute com os alunos diversos aspectos de uma comunicação oral abordados pelo livro didático (ver anexo E). Alguns aspectos, como entonação e postura são novamente discutidos e os alunos colocam suas dúvidas, pois alguns pontos são desconhecidos por eles (como as referências). O professor também sugere, ao encerrar a aula, que a turma se prepare para criar os esquemas de suas apresentações a partir das orientações dadas pelo livro. Assim, o docente encerra o trabalho com textos de referência e prepara os alunos para a primeira produção.

Sílvio inicia as atividades do dia 05 de setembro pedindo que os alunos se separem nos grupos que farão a apresentação. Ele então entrega aos grupos poemas fotocopiados de diversos autores e épocas, sendo um para cada grupo. A seguir, ele escreve no quadro uma espécie de roteiro com os pontos a serem contemplados durante as apresentações. O roteiro era semelhante ao que está colocado abaixo:

Quadro 7: Roteiro proposto para as comunicações orais

EXIGÊNCIAS PARA A COMUNICAÇÃO ORAL
1. Leitura do poema 2. Intepretação 3. Por que esse texto é Literatura? 4. Qual a época do texto?

Em seguida, ele explica cada ponto do roteiro, finalizando, assim, a fase de apresentação da situação. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 85): "A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem da linguagem a que está relacionado." Os autores defendem ainda que as sequências didáticas devam estar inseridas num projeto. Vimos, na descrição das aulas observadas, que o professor inicialmente apresentou aos alunos o tema da unidade didática: A literatura como arte. O tema é retomado durante a explicação do roteiro, visto que é contemplado no ponto "Por que esse texto é Literatura?":

AULAS 20/21 (05.09.2013)

S: Eu quero que vocês coloquem na internet o poema pra discutir. Agora... Eu quero que vocês coloquem o poema nas... Na internet e descubram da onde veio e pra onde vai. Eu não quero informações históricas sobre ele, eu quero que relação vocês vão criar com a leitura desse poema, você, pessoa, e a literatura. Que relação você vai ter com ele? Eu quero isso! Quando eu quero qual é a época aproximada do texto, não é uma pergunta pra você ganhar ponto se você acertar. Você acha que determinada época por quê? Todas as situações aí você tem que ter uma sensibilidade que para apresentá-la, pra mostrar as pessoas tem que dizer: "Por que é que você tá pensando isso?"

Após essa fase inicial de apresentação da situação, em que o professor coloca o gênero a ser apresentado e a situação comunicativa envolvida, ele pede aos alunos que preparem um texto escrito da apresentação e que organizem o que cada um vai tratar durante a sua fala. Nessa primeira produção, que pode ser oral ou escrita, os alunos constroem para si mesmos e para o professor a representação que eles construíram da situação comunicativa exposta pelo docente. É interessante que, diferentemente da maioria das práticas com gêneros orais semelhantes à comunicação oral, o professor realiza essa primeira produção em sala, supervisionando os alunos e tirando as suas dúvidas. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86):

> Se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado.

Essa primeira produção propicia um primeiro encontro com o gênero. Isso é importante porque muitos alunos não têm contato com a maioria dos gêneros orais formais públicos em outros lugares que não seja a escola. Vimos que na primeira aula da sequência os alunos sequer sabiam conceituar o gênero, apenas entendiam que se tratava de algo relacionado à fala. Além disso, o fato de Sílvio acompanhar essa primeira produção propicia-lhe uma oportunidade de observar a aprendizagem dos alunos, permitindo-lhe até individualizar, se for o caso, a sua intervenção, além de propiciar aos alunos uma interação maior na ocasião de produção do texto, tanto entre eles mesmos quanto com o professor.

Visto que Sílvio utiliza as duas aulas desse dia exclusivamente para que os alunos produzam os esboços da apresentação, percebemos que não há uma realização plena dos módulos, da forma como são apontados em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Há apenas uma atividade de planejamento de texto, quando esses autores sugerem que sejam realizadas diversas atividades com o objetivo de trabalhar os problemas dessa primeira produção. Ainda assim, entendemos que, pelo fato de a produção estar sendo supervisionada pelo docente, a maioria dos problemas encontrados pelos alunos são solucionados ao mesmo tempo em que eles produzem seus esboços.

No último dia de nossa observação, 06 de setembro, ocorreu a produção final do gênero. Apesar de não ser um dia em que a turma observada teria aula (sexta), o professor Sílvio havia feito um acordo com outros professores para que cedessem suas aulas, uma vez que na semana seguinte ele entraria de licença por questões de saúde. As apresentações foram conduzidas da seguinte forma: a cada poema exibido no retroprojetor se apresentavam os grupos que receberam esse poema para análise. Os grupos eram tanto da turma observada (1º A) como de outra turma em que o trabalho com comunicação oral fora conduzido da mesma maneira (1º B). A cada grupo que se apresentava, o professor abria espaço para perguntas e tecia alguns comentários; ao final, ele avaliou o desempenho geral dos grupos. Esses comentários serão analisados no tópico sobre critérios de avaliação dos gêneros orais, a seguir.

Se voltarmos ao planejamento, veremos que o gênero a ser trabalhado era seminário. Considerando-se que tanto seminário como comunicação oral são gêneros orais da ordem do expor (DOLZ; NIVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004), essa mudança não representa um impedimento para a exploração das metas de aprendizagem elencadas no planejamento. Durante uma minientrevista realizada após a conclusão da sequência, ao ser indagado sobre a idealização dessa sequência, o professor argumenta que os motivos para ele ter trabalhado com

comunicação oral foram a dificuldade dos alunos com apresentações (inclusive pela aproximação da feira de conhecimentos da escola) e a abordagem presente no livro didático.

MINIENTREVISTA 2

F: Como foi idealizada a atividade com comunicação oral?
S: Observei que os alunos de 1º ano não se desenvolviam bem nas apresentações de trabalhos. Com a proximidade da feira de conhecimentos da escola, fui questionado pelos colegas professores sobre um trabalho para melhorar as apresentações. O livro didático trazia o conteúdo de maneira muito técnica, então aliei o estudo de interpretação de sonetos de várias épocas da Literatura Brasileira com a produção do gênero comunicação oral.

Compreendemos, ao fim desta breve análise das atividades com gêneros orais realizadas pelo professor Sílvio, que ele utiliza o procedimento de sequência didática sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ainda que os módulos não tenham sido rigidamente contemplados. Isso pode ter ocorrido por conta de a produção inicial haver sido realizada em sala de aula sob sua supervisão, não restando, portanto, muitas dúvidas dos alunos para serem solucionadas antes da produção final. Havia ainda a questão do tempo para o encerramento da sequência, já que após a sua execução o professor solicitou uma licença médica. Independentemente de tais fatores, pudemos identificar claramente as diversas etapas de uma sequência didática na prática docente deste professor.

3.3.1.2 Critérios de avaliação dos gêneros orais

Quando falamos em avaliação da aprendizagem, um dos aspectos mais importantes para que esse processo avaliativo mantenha sua coerência do começo ao fim é a escolha dos critérios de avaliação, sendo essa escolha baseada nas metas de aprendizagem apontadas ainda no planejamento. Luckesi (2011, p. 411) escreve o seguinte: "Os critérios para o exercício da avaliação são definidos praticamente no seu planejamento, no qual se configuram os resultados que serão buscados com o investimento na sua execução." Vimos que as expectativas de aprendizagem escolhidas pelo professor Sílvio para a avaliação da comunicação oral a ser produzida pelos alunos derivam daquelas apontadas no currículo da rede, já discutidas na parte do planejamento.

No caso específico da oralidade, Melo e Cavalcante (2007) sugerem que esses critérios sejam condensados em quatro grupos: extralinguísticos, paralinguísticos, cinésicos e linguísticos. Na entrevista do professor Sílvio vimos que ele atribui outros nomes a esses aspectos, mas que contempla todos eles em sua avaliação. Visto que se trata apenas de uma

variação de nomenclatura, pois os critérios permanecem os mesmos, faremos nossa análise dos critérios de avaliação contemplados pelo professor Sílvio em sua prática utilizando a nomenclatura das autoras supracitadas.

O primeiro grupo, o dos aspectos extralinguísticos, engloba os critérios relacionados aos fatores constituintes da interação verbal. Esse grupo dos critérios extralinguísticos está contemplado na primeira expectativa da aprendizagem do planejamento, que é "1. Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão)."

Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zhand (2004) colocam que numa exposição oral feita em sala de aula há um aluno, o qual irá expor o conteúdo, e um público, formado pelos outros alunos da turma e pelo professor. Como essa situação é também de avaliação, é para o docente que se dirigem a maior parte das falas, ainda que os discentes tenham consciência de que apresentam não só para ele, mas também para seus colegas. Analisemos agora alguns comentários sobre aspectos extralinguísticos feitos pelo professor Sílvio após a apresentação de cada grupo de alunos.

AULAS 22/23 (06.09.2013)

S: É, o feedback pro grupo, né? Bom, interessante que o grupo foi, é... Foi bem na interpretação como um todo, o texto também oferecia um pouquinho mais de facilidade e mais intimidade com vocês. Com vocês, com a adolescência. Mas, é... O que eu registro é o seguinte: Ainda houve pessoas que leu, única e exclusivamente leu, a gente ainda enfrentou o problema de gente que não levou a sério a apresentação, parte pra brincadeira, mesmo sendo a pessoa com o melhor discurso do grupo, que tem a voz mais alta, que pode falar muito bem em público... Mas, assim, a postura da formalidade ela é... Tem que aparecer! Vejam que uma hora, num momento que a gente conta uma piada e a gente descontraia, que pode descontrair, mas aí tem que na hora que tá apresentando ter formalidade, senão ninguém nunca vai dar atenção a gente do jeito que a gente quer. Então a coisa vai mais ou menos por aí, tá certo? Então o grupo foi, em geral, bem.

Sílvio comenta primeiramente sobre a análise que o grupo fez do poema recebido, enfatizando a relativa facilidade de interpretação do texto pelo fato de este abordar uma temática mais próxima da realidade dos alunos. Ao analisar a apresentação em si, ele faz comentários sobre o grau de formalidade adequado para essa situação comunicativa, pois alguns alunos não apresentaram um comportamento e uma postura condizentes com uma situação formal pública de comunicação, apesar de até usarem recursos prosódicos adequados (como tom alto de voz).

Além disso, o fato de alguns alunos lerem seu "papel" indica que o planejamento da comunicação não foi efetivamente feito, e que houve uma espécie de improviso na hora da apresentação. Goffman (1987, apud DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO; ZHAND, 2004), ao tratar do gênero conferência, considera a fala espontânea como o "ideal geral", mas pontua que

esse ideal de fala é quase sempre alcançado com a ajuda de notas expostas em suportes diversos. Assim, o problema aqui não seria a leitura em si, mas o fato de que essa leitura sugere uma ausência de preparação, e consequentemente, de domínio de conteúdo. Vejamos mais comentários a respeito de aspectos da interação verbal feitos pelo professor após a apresentação de um outro grupo:

AULAS 22/23 (06.09.2013)

S: Bom... Interessante que a dificuldade que a gente encontra às vezes, alguns alunos têm... Ainda optam pela leitura... Mas gente, normalmente, leiam mas expliquem depois. Ler pode fazer parte dessa... Da apresentação. Mas a explicação é fundamental. [...] Tá? Mas a explicação do que você leu é fundamental. O tom pessoal que algumas meninas do 1º A deram nessa apresentação foi muito interessante. "Eu, eu quando tava na pesquisa...". Então, é bem isso que a gente procura numa apre... Numa comunicação oral, viu pessoal?

Nesse trecho percebemos que mais uma vez o professor Sílvio observa a questão da leitura do "papel", a ser encarada como um suporte e não como a apresentação em si, o que torna a comunicação oral uma mera oralização do conteúdo escrito pesquisado pelos alunos. Tal atitude do aluno de apenas ler "a parte" que lhe coube prejudica diretamente o grau de espontaneidade da apresentação, tornando-a "mecânica" e pouco atrativa. Além dessa observação, o professor atenta para o grau de participação de alguns alunos na atividade, tanto na situação comunicativa quanto na preparação da apresentação, quando ainda estava ocorrendo a pesquisa para a apropriação dos conteúdos a serem apresentados. Observemos o último trecho de comentários referentes a aspectos extralinguísticos:

AULAS 22/23 (06.09.2013)

S: Gente, ó. Ficou interessante o seguinte: eu acho que o ponto mais... da apresentação... O ponto mais alto da apresentação, acredito que desse grupo foi o momento final em que vocês tavam dialogando sobre o texto. Foi quando a apresentação ficou mais natural e ficou bem claro que vocês estudaram o texto. Muito interessante quando você tem essa coisa dialogada, se a apresentação é assim partilhada. Isso é possível, isso fica interessante. Talvez tivesse... Talvez fosse o momento mais interessante das apresentações. Tá? Então pensem nisso quando for apresentar, quando for fazer Feira de ciências, pensem nessas possibilidades de acontecer, porque a coisa fica bem mais fácil de se compreender.

Aqui o docente elogia o grau de cooperação entre os componentes do grupo, cujo desempenho resultou numa comunicação mais participativa e espontânea. Ademais, essa interação entre os participantes da apresentação sugere que todos os componentes do grupo conhecem o assunto exposto durante a fala dos demais colegas, e não apenas os conteúdos referentes ao seu "papel". Essa naturalidade gerada a partir da cooperação entre os componentes do grupo comunicador favorece inclusive a participação dos demais alunos da

turma e do professor, pois a fala de cada aluno ao fazer sua apresentação deixa de ser um "monólogo" (muitas vezes decorado) e passa a ser um "diálogo".

O segundo grupo de critérios para avaliar a oralidade apontados por Melo e Cavalcante (2007) é o dos aspectos paralinguísticos, que na concepção das autoras, está mais intimamente ligado aos recursos prosódicos utilizados na enunciação. Assim, temos critérios como tom de voz, pausa, elocução e outros sons produzidos pelo falante que não sejam propriamente linguísticos. Após a apresentação de apenas um grupo, o professor Sílvio faz comentários sobre os aspectos paralinguísticos:

AULAS 22/23 (06.09.2013)

S: Gente, algumas observações M. fez, já adiantou pra mim. Vocês viram você vê o talento da pessoa pra fazer a coisa. Eu vi ali umas leituras muito boas. Não sei quem foi que leu das meninas daqui também, foi F.? Foi G., leu muito bem, M., R. arrasou, N. foi muito bem também. Então, são leituras que precisam... Se trabalhadas melhor vai dar uma ótima locutora de poema pra apresentação de trabalhos ou de romances. Não é que todos não possam ler, gente. Isso é questão de treino, leitura é treino, principalmente ler em voz alta.

Como o primeiro dos itens do roteiro proposto pelo docente para a apresentação pedia a leitura do poema em voz alta, isso também foi objeto da avaliação. O poema de cada grupo foi projetado no início de cada apresentação e um dos membros era responsável pela leitura para a turma. Portanto, era necessário que os alunos utilizassem um tom de voz alto e fizessem as pausas adequadas. Essa atividade de leitura em voz alta privilegia a oralização, aspecto que para nós deve, sim, ser abordado no ensino da oralidade; porém, assim como vimos até aqui na prática do professor Sílvio, a oralização não deve ser o único aspecto da oralidade a ser trabalhado em sala de aula, pois o uso social da fala transcende o aspecto prosódico.

Temos ainda o grupo dos aspectos cinésicos, aqueles referentes à postura corporal do falante durante o seu discurso. Apesar de não serem recursos linguísticos propriamente ditos, eles interferem sobremaneira numa comunicação oral. Inclusive vimos que eles aparecem várias vezes durante a preparação da comunicação oral, seja nas atividades propostas pelo livro didático ou durante a exposição do professor. No trecho a seguir, vemos que Sílvio, durante a sua avaliação, percebe através da postura de alguns alunos a dificuldade de enfrentar uma situação de fala pública:

AULAS 22/23 (06.09.2013)

S: Foi bem interessante, apesar da postura de alguns alunos se manter... Cruzar os braços ao falar. Notem que... Observem como falar sentado é, falar de pé é diferente? Então vejam como isso é importante pra gente mudar.

Então, ainda tem gente que manteve a história, a postura do cruzar os braços, do se encostar. Quer dizer que isso é típico do seu acanhamento, mas a gente enfrenta isso. O texto tava até bom, mas teve esse acanhamento.

O último grupo, o dos aspectos linguísticos, abarca critérios referentes a construção do texto (como coesão e coerência) e estratégias de interação. Conforme as considerações de Koch (2007), a situação interativa (a qual se dá quase sempre face a face) e o desenvolvimento do tópico são aspectos determinantes na escolha de estratégias pertinentes para a construção de sentidos. Esses aspectos linguísticos estão intimamente relacionados às demais metas de aprendizagem postas no planejamento, já que estas objetivam a exploração de recursos coesivos e a análise da coerência numa produção oral.

Como a apresentação dos grupos foi montada por meio da análise dos poemas recebidos pelos alunos e tal análise foi previamente realizada em sala de aula com o auxílio do professor e de outros materiais (dicionário, internet), não houve grandes dificuldades para a elaboração da apresentação, culminando em discursos coerentes e coesos por parte dos alunos. O único comentário feito por Sílvio ao final da apresentação de um grupo referia-se à repetição de expressões formulaicas, muitas das quais foram usadas para expressar a opinião pessoal sobre o texto pesquisado.

AULAS 22/23 (06.09.2013)

S: Só quero chamar a atenção: evitem cacoetes de fala, não é? "Na minha opinião", "eu acho"... Num precisa repetir tanto. Basta dizer "na minha opinião" ou "eu acho". Tão entendendo que tava falando demais? Não precisa! Tá?

Além de avaliar cada grupo, Sílvio avaliou também o desempenho dos alunos de maneira geral. Ele começa observando que muitos alunos, apesar de serem tímidos, venceram o medo e encararam a situação proposta; outros, no entanto, optaram por não se expor. É em momentos como esse que percebemos a importância de a escola trabalhar especialmente os gêneros formais públicos, pois a maioria dos alunos domina bem as produções orais cotidianas, mas as formais públicas geralmente não, e o motivo mais recorrente parece ser a falta de preparação e de exposição a situações comunicativas desse tipo. "Essas formas do oral, fortemente definidas e reguladas do exterior, dificilmente são aprendidas sem uma intervenção didática." (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 147. Vejamos como Sílvio interferiu nesse caso:

AULAS 22/23 (06.09.2013)

S: Certo, olhe, então vamos fazer agora o apanhado geral. Sei que muita gente fugiu, muita gente fugiu. Tava assim, medo não sei de quê. Vi que várias pessoas que ainda não tinham experiência com apresentação, viviam fugindo, encararam isso e encararam muito bem. A proposta é a gente sempre continuar melhorando nessa questão. Gente, não pode gente, colocar a nossa timidez como uma muralha, impedindo que eu mostre o que eu sei pras pessoas. O que ei sei pras pessoas só vão saber se eu falar. Se eu escrever também vão saber, mas escrever o alcance ainda é menor do que falar. Então vocês ganharam a oportunidade de falar, vocês vão ter aí na feira de conhecimentos a oportunidade de se colocar e colocar a opinião de vocês sobre alguma coisa, até de criticar, aí a gente fala muito que não tem voz, mas a gente fica calado quando dão essa possibilidade pra gente. Então é muito importante que a gente trabalhe isso. E saiba se colocar, e tenha realmente opinião diante da situação, não é?

Ainda nesse "apanhado", Sílvio aborda mais alguns aspectos linguísticos das apresentações. A seguir veremos a preocupação do docente com o desenvolvimento do texto, para que o mesmo tenha coesão e coerência internas. Devemos lembrar que "no texto falado, planejamento e verbalização ocorrem simultaneamente, porque ele emerge no próprio momento da interação: ele é o seu próprio rascunho." (KOCH, 2007, p. 79). Assim, os comentários feitos a seguir pelo professor retratam a sua preocupação com a construção do sentido no texto falado de seus alunos durante a situação comunicativa proposta:

AULAS 22/23 (06.09.2013)

S: É interessante também que as comunicações orais, algumas não conseguiram fazer o caminho de começo, meio e fim. Alguns tavam preocupados só com "vou falar minha opinião". Mas vocês viram a diferença? Algumas falas tinham quando começar e quando terminar, não é? Acho que as falas mais elaboradas que tavam aqui foram a da... A de Peterson, Liliane, tavam mais elaboradas, apesar dele ter se enrolado muito, mas foi a fala mais elaborada, mais pesquisada, em que tinha um final. No final ele ia fazer aquilo, que nem tava previsto pra fazer, nem era necessário, mas que ele achou interessante colocar. Então isso foi bem, muito interessante. A conclusão... Veja, o grupo da... De Deise, de Gabriele, que optou por uma pessoa concluir o texto todo, até porque elas declararam: "Cada um teve uma opinião", não é? Então eu preciso fechar pra que você entenda o trabalho, porque entenda que existe um todo. A nota é individual, mas havia um todo no trabalho. Então elas conseguiram dar coesão. E a conclusão das meninas do mesmo texto, que dialogaram durante a conclusão, também é uma forma possível e interessantíssima.

Por último, nesse comentário final o docente aborda uma característica importante do gênero comunicação oral (característica essa comum a vários gêneros semelhantes): ao final da apresentação, abre-se um espaço para perguntas. Portanto, o apresentador da comunicação oral (na situação dada, o aluno) precisa estar consciente desse momento e preparado para as perguntas, o que requer, obviamente, um domínio efetivo do conteúdo apresentado. Através dessa fala do professor, inferimos que o domínio de conteúdo também foi um critério considerado na avaliação desse professor:

AULAS 22/23 (06.09.2013)

S: E lembrem-se sempre que toda apresentação, comunicação oral, ela abre no final pra perguntas. Então você tem que estar preparado pra ser questionado, quando há uma apresentação. Não durante a apresentação, como é uma aula comum, né? Porque normalmente a comunicação oral você tem o texto todo trabalhado, ai ele para pra que a plateia venha e interrogue.

Compreendemos, assim, que o professor Sílvio utiliza todos os grupos de critérios apontados por Melo e Cavalcante (2007), mas suas respostas nos sugerem que ele parece dar mais ênfase aos aspectos extralinguísticos. Daí depreendemos que o trabalho a partir de gêneros orais pode ter uma forte influência nessa predominância dos critérios ditos extralinguísticos, já que os gêneros textuais possuem uma forte regulação dada a partir do exterior. Na minientrevista que fizemos após as apresentações, o professor reforçou que os alunos avançaram nos aspectos extralinguísticos e linguísticos. Notamos também que os aspectos cinésicos apareceram poucas vezes nos comentários do professor, indicando que poucos alunos desenvolveram bem esses aspectos, a ponto de eles praticamente não terem sido pontuados nas observações do docente. Em uma de suas respostas durante a minientrevista Sílvio justifica essa dificuldade dos alunos:

MINIENTREVISTA 2

F: Como você avalia o desempenho dos alunos? Considerando os seguintes aspectos: [...] cinésicos (Gestual: postura, gestos das mãos, olhar...)?
S: Neste campo há muito que trabalhar ainda, já que nossa educação foca fortemente o discurso verbal, deixando o gestual para desenvolvimento avulso.

Em relação aos aspectos paralinguísticos, como o medo de falar em público, que atrapalhou a fala de alguns alunos, o professor pontua, na minientrevista, que ainda há muito a ser trabalhado nesse sentido. Porém, segundo ele, após as apresentações alguns alunos comentaram que poderiam ter falado melhor, mas que a atividade serviu para que eles observassem em quais pontos precisavam melhorar, inclusive na questão do volume da voz. Portanto, reiteramos que, apesar de em seus comentários o professor dar mais atenção a alguns grupos de critérios do que a outros, identificamos a presença de todos eles em sua avaliação.

3.3.1.3 Instrumentos utilizados na avaliação dos gêneros orais

De início, gostaríamos de frisar que entendemos por instrumentos o conjunto de atividades (testes, exercícios, provas, entre outros) cujo objetivo principal é o acompanhamento da aprendizagem dos alunos (SUASSUNA, 2007b). Apesar dos avanços nas discussões sobre

métodos avaliativos, ainda encontramos professores que consideram os instrumentos como o objeto da verificação da aprendizagem, especialmente as "provas", bastante utilizadas para tal fim. Encontramos nessa ideia um equívoco dos mais graves, pois o instrumento por si só não revela a real dimensão do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Junte-se a isso o fato de que muitos docentes utilizam instrumentos mal elaborados e inadequados, muitas vezes sem considerar as dificuldades apresentadas por seus alunos.

Se partirmos de uma concepção formativa de avaliação, "a tarefa ou instrumento teria a função de mobilizar experiências e saberes prévios, acionar estratégias cognitivas, estimular a reflexão, o questionamento, o cotejo de conhecimentos." (SUASSUNA, 2007b, p. 113). Assim, distanciamo-nos de uma avaliação centrada na verificação, uma vez que o principal objetivo dos instrumentos utilizados seria a mobilização de saberes e a ampliação da aprendizagem, fornecendo dados ao professor que possibilitem uma avaliação mais coerente e individualizada, centrada no processo e não numa verificação pontual.

Ressaltamos ainda que a avaliação formativa parece-nos bastante adequada ao trabalho com gêneros textuais, inclusive os orais. Através de uma prática focada em sequências didáticas por meio da exploração de gêneros orais, o professor pode realizar uma avaliação que contemple todas as etapas de uma sequência, através do acompanhamento dos alunos durante as atividades realizadas. Ao tratarem dos princípios teóricos que norteiam o procedimento "sequência didática", Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) resumem algumas escolhas pedagógicas decorrentes desse procedimento. Entre tais escolhas, encontramos a realização de uma avaliação formativa e a diversificação de atividades e exercícios.

Ao longo da descrição do trabalho com gêneros orais na sequência elaborada pelo professor Sílvio notamos claramente a diversidade de instrumentos na prática desse professor. Evidentemente, o instrumento ao qual ele deu mais importância foi a apresentação final dos alunos, prática bastante comum no trabalho com gêneros orais. Porém, percebemos que, durante todo o processo, ele retoma em vários momentos os critérios de avaliação e acompanha o desenvolvimento dos alunos nas atividades propostas, esclarecendo dúvidas e redirecionando a aprendizagem quando necessário.

Quando tomamos os instrumentos não como meros verificadores da aprendizagem mas como coletores de dados, abre-se a possibilidade de avaliar o desenvolvimento dos alunos de forma global e não pontual, considerando-se seu envolvimento em todas as atividades propostas e o atendimento aos objetivos pontuados pelo professor. Assim, a produção final serviu, entre outros aspectos, para o professor Sílvio esclarecer se o desenvolvimento dos alunos durante a

sequência atingiu o esperado por ele ao planejar tais atividades. Para Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004, p. 210): "A produção final pode, eventualmente, prestar-se a uma avaliação global, verificadora, que leve em conta o conjunto dos critérios elaborados e trabalhados ao longo do ensino".

3.3.1.4 Concepções de avaliação da oralidade atreladas à prática docente

Desde os primeiros dias de observação, quando a sequência com o gênero comunicação oral ainda não estava sendo executada, percebemos alguns detalhes interessantes na prática do professor Sílvio. Primeiramente, várias de suas falas nos indicaram que ele não considerava a avaliação escrita ("prova") como único instrumento a ser usado. Esses indícios foram confirmados logo no início da sequência, quando o mesmo esclarece que os alunos seriam avaliados pelo seu desenvolvimento numa comunicação oral:

AULA 17 (02.09.2013)

S: A prova vai ser... Já sabem que a prova... De vocês vou fazer prova não.
A3: Que bom, vai não?
A1: Ele já tinha falado.
A2: Vai ser pra falar, né?
S: Sim, é a apresentação. [Dirige-se para a pesquisadora] Eles vão fazer comunicação oral.
A1: Apresentação.
A3: Apresentação de quê?
S: Apresentação.
A1: De...
S: De... Surpresa!
A3: Professor, não vale não!
A1: Nananão.
A4: Apresentação de quê?
A1: Fala, professor!
A3: Pelo menos a gente não vai fazer prova.
A1: Assim...
S: Nada de livro inteiro.
A3: Se for de literatura eu quero fazer prova.
A1: Vai, Sílvio!
S: Posso começar?
A1: Comece.
S: Ó, daqui pra sexta-feira a gente termina essas avaliações.

Quando o professor usa o termo "avaliações" (no plural) e confirma que elas serão finalizadas até a sexta (quando estava programada a produção final, com as apresentações dos grupos de alunos), ele dá a entender que utilizará mais de um instrumento para avaliar os alunos e não só as apresentações em si, como o fazem muitos professores quando trabalham com exposições orais. A diversidade de instrumentos é uma característica bastante presente em

avaliações formativas, por contemplar as diversidades de aprendizagens e facilitar intervenções mais individualizadas. Suassuna (2007b, p. 112) apoia a diversidade de instrumentos com a finalidade de estimular o desenvolvimento da aprendizagem quando escreve que "cabe ao professor, através dos mais variados instrumentos, fazer articulações entre os conceitos construídos pelos alunos e formas mais elaboradas de compreensão da realidade.".

Ademais, a partir da análise das atividades com gêneros orais, notamos que o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos ocorre em vários momentos durante toda a sequência, mas fica bastante evidente quando Sílvio sugere para os alunos a escrita de um esboço de suas apresentações e gasta duas aulas para supervisionar essa produção. Ressaltamos ainda que todas as exposições feitas pelo professor eram sempre permeadas de perguntas para instigar a reflexão dos alunos sobre o gênero trabalhado e motivar o envolvimento da turma nas atividades. Partindo de uma concepção de avaliação formativa, a função do professor seria a de estabelecer um elo entre o que é produzido pelos alunos, aquilo que ainda podem produzir (mediante suas capacidades cognitivas) e as metas de aprendizagem estabelecidas pelo docente durante o planejamento (SUASSUNA, 2007b), sendo tal função claramente realizada durante a sequência discutida até o momento.

Essas atitudes interativas realizadas pelo professor Sílvio nos remetem diretamente à ideia da regulação defendida por Perrenoud (1999). Para ele, a didática deve ser concebida como um dispositivo de regulação, pois "a regulação não é um momento específico da ação pedagógica, é um componente permanente dela." (PERRENOUD, 1999, p. 111). Partindo das ideias de Weiss (1989, 1993 apud PERRENOUD, 1999, p. 111), ele defende ainda a prática de uma interação formativa em todas as situações comunicativas realizadas em sala de aula, prática que, parece-nos, associa-se adequadamente a uma concepção sociointeracionista de língua e linguagem. Segundo Perrenoud (1999, p. 111), a aprendizagem

> se nutre das regulações inseridas na própria situação, que obriga o aluno, conforme as interações, a ajustar sua ação ou suas representações, a identificar seus erros ou suas dúvidas, a levar em conta o ponto de vista de seus parceiros, ou seja, a aprender por ensaio e erro, conflitos cognitivos, cooperação intelectual ou qualquer outro mecanismo.

Assim, encerramos a nossa análise das aulas observadas do professor Sílvio. Passemos à análise das aulas da professora Kássia.

3.3.2 Observação de aulas da professora Kássia

Iniciamos a observação das aulas da professora Kássia no dia 01 de agosto de 2013 e o último dia de observação foi 28 de agosto de 2013, sendo 19 o total de aulas observadas. A turma escolhida foi o 3º ano E do turno da tarde, composto por aproximadamente 50 alunos, dos quais cerca de 40 eram assíduos. As aulas eram distribuídas da seguinte forma:

Quadro 8: Distribuição de aulas de Kássia no 3º ano E

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1ª AULA 13:30 – 14:20				X	
2ª AULA 14:20 – 15:10		X		X	
3ª AULA 15:30 – 16:20		X	X		
4ª AULA 16:20 – 17:10					
5ª AULA 17:10 – 18:00					

Diferentemente do professor Sílvio, Kássia tinha apenas uma aula que não era geminada, o que facilitava muito sua prática quando ela precisava realizar uma atividade mais extensa. A sala era climatizada, limpa e não dispunha de recursos audiovisuais. Para utilizá-los, a professora precisava fazer a reserva dos equipamentos mediante registro em um caderno deixado na sala de professores e, no dia da utilização, transportá-los até a sua sala de aula (que, por sinal, era a mais distante da sala de professores, onde ficavam os equipamentos). Os alunos possuíam *tablets*, os quais podiam ser utilizados caso a professora solicitasse. A turma, apesar de um pouco ruidosa, era bastante participativa nas atividades, especialmente aquelas em que havia discussão.

O tema escolhido para guiar a unidade didática foi "O regionalismo de 30". Abaixo descrevemos brevemente as atividades realizadas pela professora Kássia durante as nossas observações:

Quadro 9: Descrição das atividades realizadas por Kássia

AULAS	**DATA**	**DURAÇÃO**	**DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES**
1/2	01/08	1h40min	A professora começa a aula corrigindo algumas resenhas produzidas na aula anterior. Após a correção, ela copia no quadro alguns tópicos sobre o regionalismo de 30 e faz uma

			breve exposição sobre o assunto. Ela diz que o escritor a ser explorado durante a aula seria Graciliano Ramos. Então a docente pede a um aluno que leia um trecho da obra "São Bernardo", presente no livro didático. Após a leitura, os alunos são convidados a responder as atividades que se seguem ao texto no livro didático. Ao final da aula, é feita uma correção conjunta dessas atividades.
3/4	06/08	1h40min	A professora inicia a aula sugerindo a divisão dos grupos para o seminário de linguagens e copia um esquema no quadro (o esquema se encontra mais adiante, na análise das atividades com gêneros orais). Após explicar cada um dos tópicos presentes no esquema e esclarecer os critérios de avaliação que serão utilizados durante as apresentações, a docente prossegue com o sorteio das datas e temas para os seminários. Na aula seguinte, é feita uma breve exposição sobre orações coordenadas e os alunos são convidados a responderem as atividades presentes no livro didático sobre o assunto. Ao final, é feita uma correção conjunta das atividades.
5/6	08/08	1h40min	A aula inicia-se com uma correção conjunta de uma prova realizada pela rede estadual no dia anterior (com o auxílio do datashow para exibir as questões). No tempo restante após a correção, a professora solicita a produção de um texto dissertativo com o tema "Casamento gay: a favor ou contra?" Durante a produção, a docente aproveita para esclarecer as diferenças entre texto dissertativo e opinativo.
7/8	13/08	1h40min	A professora inicia a aula escrevendo um esquema no quadro para o debate regrado: <u>DEBATE REGRADO</u> TEMA: Casamento gay: a favor ou contra? PARTICPANTES: 1 grupo a favor x 1 grupo contra MODERADOR: A. (aluno) REGRAS: Cada grupo irá elaborar cinco perguntas para o grupo contrário e entregará ao mediador, que vai conduzir o debate com a participação do público. <u>Não</u> serão aceitas ofensas de nenhum tipo. A professora deixa o mediador conduzir livremente a atividade. Ele lê as perguntas, controla os turnos dos participantes e "acalma" alguns colegas. Em um determinado momento, a docente precisa intervir e interromper a atividade, pois alguns alunos estavam ofendendo seus colegas. A docente faz então um balanço final, enfatizando a importância do "saber ouvir'.

9		50min	A professora inicia a aula relembrando aos alunos que a quarta-feira é o dia em que eles trabalham questões de vestibulares e concursos. Ela então copia no quadro uma questão cujo foco é a obra "São Bernardo", do escritor Graciliano Ramos. Após ceder aos alunos alguns minutos da aula para resolverem a questão a professora realiza uma correção conjunta.
10/11	15/08	1h40min	A docente começa a aula copiando a seguinte frase (sem pontuação) no quadro: Vou dar boa noite Ela então discute a importância da pontuação para a compreensão textual, pois percebeu que muitos dos textos produzidos na aula 6 falharam nesse aspecto. A continuação, ela pede aos alunos que leiam o capítulo LV de "Memórias Póstumas de Brás Cubas" presente no livro didático, o qual traz o diálogo entre Brás Cubas e Virgília, escrito apenas com sinais de pontuação. É feita uma breve discussão sobre o texto e os alunos são convidados a responderem as atividades que se seguem ao texto. A professora enfoca sua correção na quinta questão, a qual solicita a reescrita do texto, trocando os sinais de pontuação por frases que mantenham o sentido pretendido pelo escritor.
12/13	20/08	1h40min	A aula inicia-se com a continuação da correção do exercício sobre pontuação trabalhado na aula 11. Após a conclusão da correção, a professora faz uma exposição sobre José Lins do Rego e copia no quadro um resumo dado pelo livro didático. Durante a exposição, é feita uma contextualização histórica, relacionando a época à produção do autor. Em seguida a professora faz um resumo da obra "Fogo morto" e pede aos alunos que leiam um trecho dessa obra presente no livro didático. Por fim, a docente solicita aos alunos que realizem as atividades proposta pelo livro didático sobre o texto lido.
14	21/08	50min	A professora realiza uma correção conjunta das atividades propostas na aula anterior. Após a correção, a docente copia uma questão de vestibular no quadro: <u>DE OLHO NO VESTIBULAR</u> (UNITAU-SP) "Andorinha Andorinha lá fora está dizendo: - "Passei o dia à toa, à toa!" Andorinha, andorinha, minha cantiga é mais triste! Passei a vida à toa, à toa!!!..." (Manuel Bandeira) ► Comente três tipos diferentes de pontuação.

			Ela concede alguns minutos para que os alunos resolvam a questão. Ao final da aula, é feita uma correção com a participação dos alunos.
15/16	22/08	1h40min	A docente começa a aula copiando no quadro alguns tópicos sobre Jorge Amado. Na sequência, ela faz uma exposição sobre o autor a partir dos tópicos copiados no quadro e lê um resumo de "Tieta" presente no livro didático. Após a leitura, há uma breve discussão sobre a obra.
17/18	27/08	1h40min	Apresentações dos seminários.
19	28/08	50min	Exibição do filme "Capitães de Areias", baseado na obra de mesmo nome de Jorge Amado.

Durante as observações das aulas da professora Kássia dois gêneros orais foram produzidos pelos alunos: debate regrado e seminário. O primeiro foi motivado por uma produção textual escrita; já os seminários estavam previstos desde o início da unidade didática (por serem uma prática presente no projeto político-pedagógico da escola, como discutimos anteriormente) e o tema foi determinado desde o início das observações. Assim, são os dados referentes à produção dos seminários que comporão nossa análise.

3.3.2.1 Atividades com gêneros orais em sala de aula

A produção de seminários foi introduzida na aula 3, ocorrida em 06 de agosto, e foram ministradas 13 aulas até as apresentações, as quais ocorreram no dia 27 de agosto, penúltimo dia de nossa observação. Sobre o gênero, Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004, p. 185) definem o seminário (exposição oral, para eles) "como um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual o expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa".

Como já dito, o primeiro passo para um trabalho com gêneros orais a partir de sequências didáticas (procedimento que julgamos como o mais adequado para uma avaliação formativa da oralidade) é a apresentação da situação, durante a qual o professor propõe aos alunos uma situação de produção textual oral com base em um gênero escolhido anteriormente. Kássia inicia a aula do dia 06 de agosto sugerindo a divisão dos grupos para o seminário de linguagens.

AULA 3 (06.08.2013)

K: Vamos. Antes de a gente fazer algo, tem uma correção de exercício pra gente fazer, né isso? Tem? Ótimo. Antes de fazermos a correção, queria combinar o seguinte com vocês. Vamos fazer logo o sorteio e a divisão dos grupos para o nosso seminário de linguagens?
A1: Sorteio, professora?
K: Isso, sorteio dos temas e dos dias dos grupos. Isso, por favor. Façam o seguinte: Folhinha de papel, nome dos integrantes. Agora a gente tem um problema, que é o seguinte... Nós só temos 5 temas, então pode abrir pra mais integrantes, tá bom? Porque só temos 5 temas, então temos que abrir mais o grupo. Escolha livre.

Recordamos que o seminário de linguagens é parte de uma inciativa maior, colocada no projeto político-pedagógico da escola, de acordo com o qual os alunos do Ensino Médio produzem seminários em todas as unidades didáticas. Os seminários se dividem em três eixos: Linguagens (contempla as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física), Ciências Exatas e da Natureza (engloba Matemática, Física, Química e Biologia) e Ciências Humanas (agrupa História, Geografia, Sociologia, Filosofia). Como a escolha de integrantes era livre, os alunos se organizaram em grupos com os quais eles já iriam trabalhar nos seminários de outros eixos. Enquanto os alunos se organizavam, a professora copiou alguns pontos importantes no quadro, conforme podemos ver abaixo:

Quadro 10: Pontos propostos para os seminários do 3º ano E

SEMINÁRIO DE LINGUAGENS

TEMA: O regionalismo nordestino
DATA: 27/08/2014
SUBTEMAS:

- O regionalismo nordestino: uma introdução
- Graciliano Ramos
- José Lins do Rego
- Jorge Amado
- Rachel de Queiroz

PESQUISA: Vida e obra (com contextualização histórica)
RECURSOS: Datashow, vídeos, cartazes, etc.
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

- Criatividade
- Segurança do tema
- Respeito às características do gênero seminário

Antes de iniciar o sorteio dos grupos, a professora faz uma breve exposição desses pontos acima, caracterizando a etapa de apresentação da situação comunicativa. Como apontam Dolz, Noverraz e Schnewuly (2004), a apresentação da situação é importante porque

proporciona um primeiro contato com o gênero a ser trabalhado e permite assimilar melhor os contextos de produção, além de apontar para os alunos os conteúdos a serem trabalhados. No caso da professora Kássia, durante a entrevista ela pontua que os alunos do 3º ano já estavam familiarizados com o gênero, pois ele era trabalhado desde o primeiro bimestre. Assim, sua fala se detém, principalmente, no esclarecimento dos pontos citados acima.

AULA 3 (06.08.2013)

K: Naturalmente, vocês tem preferências por temas, já sabemos disso. Então sempre fica: "Eu quero fulano, eu quero o tema 2" e tal. Pra evitar isso, vai ser o bom e velho sorteio, vamos sortear os temas. Antes disso, presta atenção que eu vou contextualizar. Seminário de linguagens vai ser sobre o tema literatura, literatura brasileira, temas que estão dentro dessa unidade. Qual é o tema? Regionalismo nordestino. Já começamos ou não esse assunto?
A1: Já.
K: Já. [...] O que é que vocês irão pesquisar? Vida e obra desse autores. Quem ficar com o primeiro grupo vai falar sobre as características: o que é o regionalismo de 30, quais são suas características, porque é estudado até hoje, vai ser a apresentação no início, né? Introdução ao tema. Recursos. Vocês podem e devem usar os recursos audiovisuais que vocês tem disponíveis, que são datashow, vídeos, etc. Se tiver letra de música, não sei. [...] Então pensem nisso na hora de elaborar a apresentação de vocês. Respeito às características do gênero seminário, não é? Que vocês já estão bem familiarizados com esse gênero, porque vocês fazem desde a 1ª unidade.

Nessa breve exposição da professora pudemos perceber que ela delimita claramente os procedimentos a serem utilizados pelos alunos durante as apresentações, bem como os seus critérios de avaliação (os quais serão discutidos de forma mais detalhada adiante). Assim, a situação comunicativa é colocada de maneira clara e sucinta, indicando aos alunos os passos para o planejamento de sua produção. É importante que o docente coloque a situação de produção de forma clara para os alunos, pois esse "é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada." (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84).

Um detalhe que nos chamou a atenção é que ela explora pouco as características do seminário, justamente por intuir que os alunos já haviam se apropriado das características desse gênero no semestre anterior. Essa colocação também se fez presente na entrevista, analisada anteriormente. Quando perguntada informalmente sobre como se dava o acompanhamento durante a preparação dos alunos, a docente afirmou que orientava somente os alunos que a procuravam, em horários em que ficava na escola realizando suas atividades de planejamento. Disso decorre que ela não apresenta textos de referência para os alunos nas aulas seguintes e, portanto, não é feito um trabalho mais detalhado com o gênero.

Dessa forma, passamos diretamente ao dia das apresentações, 27 de agosto. A professora inicia os trabalhos colocando a ordem das apresentações dos grupos no quadro (conforme

estabelecido no sorteio do dia 06 de agosto) e recorda aos alunos algumas regras definidas desde a 1ª unidade, quando ocorreram as primeiras apresentações. Em relação ao gênero seminário, ela pontua que não se trata de uma leitura em voz alta, mas sim de uma exposição dos conteúdos estudados e pesquisados; portanto, o "papelzinho" deveria ser um suporte da fala e não a apresentação em si. Ela ressalta ainda que os seminários serviriam como aprofundamento para a aprendizagem dos conteúdos vistos durante as aulas (no caso, o regionalismo nordestino de 30, e a vida e a obra de alguns escritores representativos dessa época).

AULAS 17/18 (27.08.2013)

K: Como eu disse: tolerância de 5 minutinhos para se organizar. Primeiro grupo, tá todo mundo aí? Não? Lembrando que, qual é a função... T., o que é que se espera de um seminário? No primeiro momento... No primeiro momento aquele nosso acordo, silêncio absoluto! Presta atenção na fala dos colegas! Quem tiver perguntas, a gente abre o espaço pra perguntas só no final da fala dos colegas. Lembrando que seminário é um momento de aprendizado, quem tiver dúvidas pode fazer sim as perguntas sem medo de parecer que tá deixando o colega assim, nada disso! É pra esclarecer! Se você tem uma dúvida, tem que perguntar mesmo. Vocês não se prepararam? Então, ó, tô vendo muita gente com o papelzinho na mão. Seminário é leitura?
A1: Não! Mas o papel é só pra seguir a ordem.
K: Isso! Pode usar o papel se tiver muito nervoso, pra voltar pra ele, pra se apoiar, mas não pra simplesmente ler, porque eu sei que todo mundo que chega no 3º ano sabe ler e tudo mais. Agora somente ler tá errado. A principal função de vocês é mostrar aquilo que vocês estudaram, aquilo que vocês aprenderam na pesquisa. Então não se preocupe em decorar, nada disso, é falar! Em 5 minutinhos a gente começa.

Ao final de cada apresentação, Kássia abre um espaço para as perguntas, mas não faz nenhum tipo de consideração sobre cada apresentação e também não comenta algumas dificuldades enfrentadas pelos alunos durante as suas falas. Ela prefere fazer isso de uma maneira mais geral somente no final de todos os seminários (analisaremos esse comentário geral na discussão sobre os critérios).

Ao retomarmos o planejamento, percebemos a existência de várias metas de aprendizagem para a oralidade através do trabalho com gêneros orais diversos, mas elas não foram claramente contempladas durante as atividades promovidas pela professora Kássia, uma vez que ela se limita a apresentar o gênero e expor a situação comunicativa para a produção final. Quando perguntamos durante a minientrevista sobre sua posição diante do trabalho com o gênero seminário no 3º ano, independentemente de estar no projeto político-pedagógico da escola, Kássia responde o seguinte:

MINIENTREVISTA 2

F: E por que seminário no 3º ano? Você acha que é válido, não é? Independentemente de ser do projeto da escola...
K: Extremamente válido. É um ano que é fundamental a questão do desenvolvimento oral, da prática da... Não é? Do exercício da comunicação, que eles vão precisar bastante lá fora, visando o de trabalho, e também é um

processo diversificador mesmo, né? Porque é 3º ano só caem provas, só caem testes? Não! Diversificar a avaliação.

Considerando-se a sequência didática como o procedimento mais adequado para o trabalho com a oralidade, notamos que Kássia não realiza uma exploração exaustiva do gênero seminário (o qual poderia acontecer num trabalho em módulos), contemplando apenas a apresentação da situação e a produção final e não realizando, portanto, uma sequência completa. Acreditamos que isso tenha acontecido pelo fato de o gênero haver sido trabalhado em outro momento com a mesma turma, como a própria docente ressaltou.

3.3.2.2 Critérios utilizados na avaliação dos gêneros orais

Com respeito aos critérios utilizados pela docente Kássia, retornemos ao início do trabalho com o gênero seminário, quando ela escreve no quadro os seguintes critérios: 1) Criatividade; 2) Segurança do tema; 3) Respeito às características do gênero seminário. Tomando por base os grupos de aspectos colocados por Melo e Cavalcante (2007), percebemos que todos esses critérios elencados pela professora estão mais intimamente relacionados com o grupo dos aspectos extralinguísticos, apesar de os outros critérios ainda continuarem implicitamente presentes, já que a produção de um gênero pressupõe o domínio de vários dos aspectos apontados por Melo e Cavalcante (2007). Ao apresentar a proposta, ela explica detalhadamente como avaliará cada um desses critérios:

AULA 3 (06.08.2013)

K: [...] Um dos critérios de avaliação de vocês é esse aqui, A., ó. Um dos critérios de avaliação de vocês é a criatividade. Quanto mais criativos a nota tende a aumentar. Claro que seminário é basicamente exposição oral, mas aí não tem que tá aqui com o papelzinho, Pererê, Pererê, Pererê... Tem que tá aqui com datashow, slide, pra todo mundo visualizar. O que é que fica melhor, então, mais fácil de prestar atenção. Quem tá com papelzinho se lembre o que tá se visualizando, o que tá no slide. Então pensem nisso na hora de elaborar a apresentação de vocês. Respeito às características do gênero seminário, não é? Que vocês já estão bem familiarizados com esse gênero, porque vocês fazem desde a 1ª unidade. [...] O que é que eu quero que vocês façam? Estudem! Que é que acontece? O pessoal acha que seminário é leitura. Anda há algumas pessoas que pensam assim. "Ah, eu vou pegar a minha parte, vou ler.". Não é. Seminário é estudo, então gente. Se eu fiquei só com esse tema, Graciliano Ramos, eu vou estudar só a minha fala, que é digamos, sei lá, a obra? Eu preciso saber de tudo, estudar o assunto, porque não vai ter o momento de perguntas, não vai ter, né, essa discussão? Então encarar as perguntas não como "ah, é um teste, estou sendo avaliado", encarar as perguntas como algo para aumentar o conhecimento de vocês, dos colegas, um momento pra tirar dúvidas. Se eu não estudo tudo como é que eu vou tirar as dúvidas dos colegas? Seminário tem um momento de estudo, depois de socialização daquilo. Estudou? Vem aqui socializar, isso vocês já sabem bem. Um ou outro que ainda insiste em ler, fica bem atento: seminário não é leitura, até porque estamos no ensino médio e fica claro que todo mundo sabe ler, né? Eu quero que vocês... Ficou claro? Dúvidas, perguntas?

A partir da leitura do trecho acima inferimos que a docente tem total clareza do que está avaliando, enfatizando especialmente o domínio do conteúdo e o respeito às características do gênero seminário. Faremos, a partir de agora, uma comparação entre os comentários feitos durante a apresentação da proposta e aqueles realizados ao fim das apresentações.

Após o encerramento das apresentações, a docente diz que fará uma avaliação geral. Ela começa falando sobre o domínio do conteúdo. Se retomarmos os aspectos propostos por Melo e Cavalcante (2007), veremos que, no caso do seminário, o tema é fixado com antecedência, e que, portanto, os alunos devem ser avaliados considerando-se tal aspecto. Vejamos os comentários de Kássia sobre isso:

AULAS 17/18 (27.08.2013)

K: Queria parabenizar, porque todos os grupos demonstraram ter pesquisado o tema, e aí, olha, a nota é individual. O que foi levado em consideração? Primeira coisa é isso: segurança do tema. Vocês, enquanto tão assistindo as apresentações, não fica claro, não, quem estudou e quem tá aqui só de passagem?
A1: Fica.
K: Quem estudou tem segurança, consegue responder a qualquer pergunta, fala de maneira mais tranquila, porque estudou. Quem não se preparou, quem pegou papel ontem pra decorar... Aqui a gente sempre fala: seminário não é pra decorar nem pra ler, é pra estudar. E fica claro pra todo mundo, não é pra professora não, é pra vocês todos que tão assistindo. Então que fique de lição para os próximos seminários. Não se preocupem em decorar, em falar bonito, se preocupem simplesmente em estudar. Seminário é um processo de avaliação, como tem a prova, como tem a frequência, um meio de avalia-los, oralmente, claro, porque vocês falam muito durante as aulas, mas quase nunca falam sobre os assuntos. É para isso que a gente pede. Então é um meio de avaliar vocês, se estão indo bem nessa disciplina, estudando, essas coisas.

Ao comentar sobre a segurança do tema, a professora inevitavelmente trata de aspectos prosódicos ("fala de maneira mais tranquila") e linguísticos ("não se preocupem em decorar, em falar bonito"). Dessa forma, num mesmo critério, são contemplados vários aspectos possíveis de serem utilizados para avaliar o gênero seminário. Tais comentários estavam presentes desde a apresentação da proposta, especialmente a questão da preparação e o fato de seminário não ser leitura em voz alta.

Na continuação, a professora aborda a questão da criatividade. Na apresentação da situação, a docente enfatiza a utilização de suportes escritos durante os seminários, como a elaboração de *slides*. Ela critica o fato de os alunos não terem explorado esse recurso, já que estão em constante contato com esse tipo de tecnologia. Além disso, ela comenta que o uso de tais suportes também auxilia na manutenção da atenção dos ouvintes.

AULAS 17/18 (27.08.2013)

K: [...] Outro ponto: Criatividade. Somente um grupo trouxe os slides, que a gente usa como um recurso pra chamar a atenção. Por que isso? Não é, J.? Quando eu tô com esse papelzinho tá todo mundo acompanhando

ou só eu? Isso faz com que o ouvinte se perca um pouco, talvez, na sua fala. Então ou você passa o que tá aqui pro slide, que você tá lendo e tá todo mundo também visualizando, isso prende mais a atenção de quem tá ouvindo, de quem tá assistindo. |E eu não entendo porque vocês todos são tão conectados, né? Adoram rede social... [...] Por que não trazer pros trabalhos de vocês também esse recurso que é interessante, que torna a apresentação... Claro que não é 100%. "Ah, eu vou fazer um slide e vou tirar 10!" Claro que não é isso, é um recurso, é uma estratégia pra chamar atenção, pra prender a atenção do leitor.

Esse ponto de vista da docente está de acordo com a proposta de Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004), os quais sugerem que o trabalho com exposições orais deve ser feito com o objetivo de construir exposições apoiadas em suportes escritos diversificados, e não para serem lidas, sejam anotações, gráficos, esquemas ou outros.

O último ponto contemplado pela professora em suas considerações é o respeito às características de um seminário. Ela comenta principalmente a questão da postura e do gestual, critérios que compõem o grupo dos aspectos cinésicos, segundo Melo e Cavalcante (2007). Na aula em que a proposta foi apresentada a docente não citou esse tipo de aspecto, o que provavelmente a levou a chamar a atenção dos alunos para ele durante essa avaliação geral.

AULAS 17/18 (27.08.2013)

K: [...] Outro ponto: Teve gente que estudou, que fez a lição de casa, que pesquisou, quando veio aqui pra frente não teve a postura de apresentar um trabalho. Gente, eu vou pra uma entrevista de emprego e eu vou mexer no celular durante a entrevista?
A1: Não.
K: Tinha gente aqui o seminário com o celular na mão e eu vi e a pessoa perdeu ponto por isso. Postura! Você vai, no meio de uma entrevista de emprego, por mais que você ouça qualquer bobagem, dar dedo pra alguém? Teve gente que perdeu ponto porque tava aqui na frente e fez isso. Então ó, ficar atentos. Vocês estão sendo avaliados, isso é um trabalho, postura séria, não é? Postura de apresentação. Teve gente que poderia ter tirado a nota máxima e perdeu por isso, alguns pontinhos. [...] É uma coisa pra vocês se policiarem. O professor, e eu tiro isso por mim, quando eu gesticulo muito, vocês não ficam: "Olha a professora, ela não para!" Porque, gente, é visual mesmo. Se uma pessoa tá falando e alguém começa a fazer outra coisa, isso tira a atenção, seja gesticular, seja ficar encostado, seja ficar no celular. Tudo isso desvia a atenção daquilo que você tá falando, que deveria ser o mais importante. Então ó, que tudo isso sirva de auto avaliação. Se você gostou da sua apresentação de hoje, ótimo, continue assim nos próximos. Se você: "Opa! Eu acho que eu falhei nisso, eu poderia ter melhorado naquilo...", que vocês fiquem atentos para os próximos seminários, porque a 4ª unidade vem aí e vai ter seminário de novo, em linguagens provavelmente agora com o professor D., mas a nota vale pra Português, então fiquem mais atentos a esses detalhes. No geral, de maneira geral, parabéns! Estudaram, os outros prestaram atenção, alguns nem tanto... Né? Então da próxima vez conversa menos na fala do colega, porque vocês sabem que quando vocês tão aqui na frente o quanto é importante pra vocês serem ouvidos, então ouçam. Tem colega que fica mais nervoso, é natural, vocês têm que levar isso de maneira bem tranquila, e não ficar falando, rindo. Isso desvia e também prejudica. Mas no geral parabéns! Lembrem-se que essas pesquisas, tudo que vocês ouviram aqui, setembro, que vai ter simulado no dia 16. E uma das questões de literatura é o quê Modernismo de 30, que todo mundo estudou, todo mundo ouviu, então lembrem desses seminários.

Se compararmos as considerações feitas após a produção final com aquelas colocadas ainda na apresentação da proposta, constatamos que a professora notadamente conhece os critérios de avaliação utilizados e os pontos que serão contemplados em cada um deles. Apesar

de esses critérios serem mais globais do que aqueles apontados por Melo e Cavalcante (2007), eles contemplam todos os grupos de aspectos sugeridos pelas autoras.

As respostas dadas pela professora durante a minientrevista também apontam o mesmo: ela tem plena consciência dos critérios que irá usar em sua avaliação. Quando perguntada sobre cada um dos grupos de aspectos colocados por Melo e Cavalcante (2007), a professora responde que se sentiu satisfeita com relação aos aspectos extralinguísticos e linguísticos. Sobre os prosódicos e cinésicos, ela afirma que seu desenvolvimento ainda precisa ser melhorado nos alunos, segundo as respostas dadas por ela, transcritas abaixo:

AULAS 17/18 (27.08.2013)

F: O aspecto paralinguístico se refere à questão da fala, da imposição de voz, do tom da voz, das pausas, repetição... Tem aluno que muitas vezes esquece, aí para. Então como você acha que eles foram nesse sentido?
K: É... Aqui eu tenho alguns pontos que eu até comentei depois com eles, a questão da... Por exemplo, do preparo. Fica bem claro o aluno que se preparou para a apresentação e aquele que não. E é esse que não se preparou que ás vezes peca no tom da voz, fala muito baixo, ou fala de maneira extremamente claro o que ele decorou... "Decorei uma fala." Então as pausas são programadas de acordo com o texto que eu li, né? Então nesse ponto, alguns sim, pecaram, mas a observação foi feita logo no final das apresentações.
F: Em relação ao aspecto cinésico, a gente observa a postura do aluno, o gestual, os olhares, se o aluno tá olhando pra turma, se o aluno tá gesticulando com as mãos enquanto fala, se aponta pra um determinado objeto que ele usa durante a apresentação... Como você acha que eles foram nesse aspecto?
K: De maneira geral também, a maioria respondeu bem. Claro que eles sabem que estão sendo avaliados, e eles sabem que quem avalia é a figura do professor. Então em um ou outro momento sim, eles focam mais na figura do professor. Então, assim, eu sentia que eles me olhavam mais, querendo ser aprovados. Então eles esperavam um sinal positivo ou não. Eles ficavam olhando fixamente nessa expectativa, e eu correspondia. Então, sim, eu balançava a cabeça, que tava tudo bem. Até pra acalmá-los, porque querendo ou não é inevitável ficar lá na frente... Eles sabem o quanto é nervoso...
F: E reflete...
K: Reflete. Então eu entendi essas sinalizações dessa forma, tipo um socorro. "Eu tô indo bem?" Aí eu dizia, respondia: "Sim.". Até pra eles ficarem mais à vontade, isso é natural quando se trata de um gênero formal.

Percebemos que, ao utilizar critérios bem abrangentes, a docente acaba por avaliar outros aspectos além dos que foram explicitamente colocados durante a apresentação da situação comunicativa. É importante ressaltar ainda que, como vimos no início deste tópico, os critérios escolhidos por ela apontam para uma maior observação de aspectos extralinguísticos, mas implicitamente os demais aspectos continuam presentes.

3.3.2.3 Instrumentos utilizados na avaliação de gêneros orais

Gostaríamos de abrir este tópico destacando novamente a importância da diversidade de instrumentos para o acompanhamento durante o trabalho com gêneros orais. Enfatizamos ainda que o uso de sequências didáticas é um procedimento que favorece a variação de atividades. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), por partirem de uma perspectiva textual,

“as sequências didáticas propõem numerosas atividades de observação, de manipulação e de análise de unidades linguísticas.”. Ainda segundo os mesmos autores, vimos que uma sequência didática possui quatro componentes básicos: 1) Apresentação da situação; 2) Produção inicial; 3) Módulos; 4) Produção final.

Em seu trabalho com seminários, Kássia apenas contemplou as fases de apresentação da situação e de produção final. Assim, ao analisarmos a sua prática, identificamos como único instrumento de avaliação da oralidade a própria apresentação dos seminários, já que ela não realizou atividades de exploração do gênero ou de produção escrita inicial. O uso de apenas um instrumento para a avaliação dificulta em muito a compreensão do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, já que não foram realizadas mais atividades para comparação. Além disso, a avaliação torna-se um pouco arbitrária, pois os alunos são avaliados apenas em sua apresentação e não são considerados o tempo gasto com a pesquisa e a preparação do seminário, entre outros aspectos.

Luckesi (2011, p. 297) escreve que “para realizarmos uma prática avaliativa, necessitamos de dados da realidade e, para obtê-los, necessitamos de instrumentos que ampliem nossa capacidade de observação da realidade.”. Assim, para se ter uma melhor representação do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, o professor necessita de instrumentos para ampliar a sua capacidade de perceber até que ponto os alunos chegaram e em quais aspectos é preciso melhorar. Ao utilizar somente um instrumento de avaliação, a professora Kássia reduz a quantidade de dados da realidade necessários para compreender o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos com respeito ao gênero seminário.

3.3.2.4 Concepções de avaliação da oralidade atreladas à prática docente

Ao encerrarmos os tópicos de análise em que tratamos das atividades, instrumentos e critérios utilizados pela professora Kássia, registramos alguns detalhes importantes para compreendermos as concepções de avaliação de oralidade atreladas à sua prática.

Primeiramente, o fato de ela não trabalhar com o procedimento de sequência didática de forma completa foi um aspecto dificultador na observação do desenvolvimento dos alunos com respeito ao gênero seminário. Como vimos, tal escolha deveu-se ao fato de que o gênero seminário já havia sido trabalhado nas duas unidades anteriores, conforme determinação do projeto político pedagógico da escola. Assim, esse fator externo de certa forma obrigou-a a realizar uma avaliação pontual, com vistas apenas à verificação de aprendizagem e à atribuição

de uma nota. Durante a minientrevista feita após a atividade, perguntamos à professora se a atividade "valeu nota":

MINIENTREVISTA 2

F: E a atividade valeu nota?
K: Sim. Cada aluno foi avaliado individualmente, com uma nota de 0 a 3.
F: E por que valeu nota?
K: E aí a gente volta pro projeto político-pedagógico. Trazer essa nota para o outro professor de linguagens, o professor de inglês. Ele vai utilizar a mesma nota como meio de avaliação, e é avaliado por isso.

Vemos acima que a professora retoma a questão de o seminário ser um elemento de avaliação determinado no projeto político-pedagógico da escola. Ressaltamos a importância da participação do professor, como parte da comunidade escolar, na elaboração do projeto, pois, conforme as ideias de Libâneo (2004), tal documento representa a condensação das exigências sociais e legais de um sistema de ensino e das necessidades da comunidade escolar como um todo, promovendo o desenvolvimento de uma gestão democrática. Informalmente ela nos afirmou que até gosta de trabalhar com seminários, mas que o fato de ter que atribuir uma nota já determinada a incomoda um pouco. Dessa resposta intuímos que a professora sente que a sua autonomia no trabalho com seminários é, de certa forma, limitada pela escola e pelas notas. Suassuna (2007, p. 33) destaca que "a avaliação deve, necessariamente, gerar juízos de valor e anunciar possibilidades de transformação. Assim, mais importante do que dados numéricos é colocar questões sobre a escola, lançar sobre ela novos olhares."

Outro detalhe que chamou nossa atenção durante as observações foi o fato de a professora não acompanhar a elaboração das apresentações dos alunos. A avaliação aqui é entendida, portanto, unicamente como uma verificação de aprendizagem de conteúdos, através da qual as habilidades desenvolvidas pelos alunos são examinadas somente durante as apresentações dos grupos. Luckesi (2011) diferencia o ato de examinar do ato de avaliar, defendendo que no último os dados são usados de forma diagnóstica, com vistas a melhorar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Assim, no trabalho com seminários promovido por Kássia, percebemos a predominância do ato de examinar, pois os seminários fazem o mesmo papel que fariam as provas escritas, por exemplo.

Outro ponto relevante é que, conforme vimos no tópico sobre os critérios de avaliação, Kássia faz um comentário geral ao final das apresentações. Desde a apresentação da proposta para o trabalho com seminários, Kássia expõe claramente os seus critérios de avaliação e durante esse comentário geral ela retoma todos eles. Perrenoud (1999) classifica esse tipo de regulação como retroativa, ou seja, uma avaliação pontual realizada geralmente ao final de uma

sequência de atividades e que pode tomar a forma de remediação. Isso se confirma nas próprias palavras da professora quando perguntada sobre a importância desse comentário ao final das apresentações:

MINIENTREVISTA 2

F: E ao final você fez alguns comentários. Qual a importância desse tipo de comentário no final da atividade para você, enquanto professora, e para os alunos?
K: Eu não consigo não comentar. É parte da minha prática. Eu sinto que eles precisam de feedback. Eles precisam ter a consciência em que ponto eles foram bem, que pontos eles podem e devem melhorar... Então eu sempre procuro no final de cada seminário fazer esse comentário com eles e leva-los à autocrítica. Eles mesmos dizem: "Professora, é mesmo. Eu fiz isso, eu agi de tal forma..." Pra que eles melhorem para os próximos, sempre visando isso.

Assim, vemos que Kássia faz o comentário para incentivar nos alunos a autocrítica, ou seja, tal comentário é motivado a partir de uma intencionalidade de remediação. Sua resposta é focada exclusivamente no desenvolvimento do aluno e não considera a reformulação de sua prática pedagógica. De acordo com Perrenoud (1999), a regulação retroativa por si só é insuficiente, pois ela deve ser combinada às regulações interativas e proativas. Ainda para esse autor: "uma remediação ampla pode levar a reconstruir elementos bem anteriores, renunciando provisoriamente às aprendizagens problemáticas." (PERRENOUD, 1999, p. 106).

Constatamos, portanto, que a avaliação realizada pela professora Kássia é feita de forma pontual, ainda que o trabalho com gêneros orais seja sistemático. Vimos também que o foco dessa avaliação é a verificação da aprendizagem de determinado conteúdo (no caso, o regionalismo nordestino de 30) a partir das apresentações de seminários. Por fim, o fato de a avaliação recair apenas sobre a produção final limita a quantidade de dados diagnósticos a serem coletados e analisados pela docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meu duvidar é uma petição de mais certeza.
João Guimarães Rosa

Esta pesquisa partiu do seguinte questionamento: como os professores avaliam o aprendizado da oralidade de seus alunos durante as aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio? Desse questionamento, surgiu o objetivo geral: *analisar como os professores de Português avaliam a oralidade no Ensino Médio*. Tal objetivo foi desmembrado em três objetivos específicos: *1) Investigar como os professores concebem o ensino e a avaliação da oralidade; 2) Identificar as metas de aprendizagem para a oralidade apontadas no planejamento; 3) Analisar a execução, em sala de aula, de atividades de avaliação da oralidade, especificamente os procedimentos, instrumentos e critérios utilizados.*

Na tentativa de atingir os objetivos específicos, utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevistas, planejamentos e observações de aula. Durante as entrevistas, procuramos investigar as concepções de língua, linguagem, oralidade e avaliação dos sujeitos através das respostas dadas por eles. Na análise dos planejamentos, identificamos as metas de aprendizagem postas para o trabalho com a oralidade. Nas observações de aula realizadas observamos como ocorriam, na prática pedagógica dos sujeitos da pesquisa, as atividades com gêneros orais e os procedimentos, instrumentos e critérios utilizados pelos professores.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados através de questionários online, a partir de alguns critérios apontados em nossa metodologia. Ambos são professores efetivos da rede estadual de Pernambuco, têm mais de 3 anos de vínculo nessa rede e trabalham sistematicamente com gêneros orais, segundo as respostas colocadas em seus questionários. Eles tiveram acesso ao projeto da pesquisa e assinaram termos de consentimento para que os dados coletados fossem utilizados por nós.

A hipótese levantada inicialmente, baseada em nossa vivência docente e em diversos estudos pesquisados ao longo do levantamento bibliográfico, era a de que a avaliação da oralidade ainda seria pouco presente nas aulas de língua portuguesa do Ensino Médio, e quando acontecia, era feita de forma assistemática e pontual, geralmente a serviço da aprendizagem de outros conteúdos. A análise dos dados nos mostra que essa hipótese foi parcialmente confirmada.

Primeiramente, os dois sujeitos da pesquisa avaliavam os gêneros orais de forma sistemática. Percebemos isso ainda nas entrevistas, quando os mesmos relataram suas

experiências de trabalho com a oralidade e destacaram a importância da realização de atividades que explorassem diversos gêneros orais. Essa prática sistemática de trabalho com gêneros orais também é incentivada pelos próprios documentos da rede em que trabalham, e ambos relataram isso em suas entrevistas. Sílvio ainda coloca como motivação a dificuldade que seus alunos têm de falar em público, aspecto que também foi pontuado por Kássia. Porém, a professora Kássia ainda tem que lidar com um fator externo a sua prática: no projeto político-pedagógico da escola está determinado o trabalho com seminários em todas as unidades didáticas.

Em relação ao fato de a avaliação ser pontual ou não, temos situações distintas. Sílvio optou por realizar uma avaliação somativa, a partir do acompanhamento realizado por ele durante todas as atividades propostas na sequência didática com comunicação oral. Nesse caso, o conteúdo das apresentações teve um papel secundário, pois o foco era o gênero comunicação oral. Já Kássia, por entender que seus alunos haviam se apropriado das características do gênero seminário, preferiu realizar uma avaliação pontual, centrada especificamente nas apresentações dos alunos (produção final). Assim, o foco de sua avaliação recaiu mais sobre o conteúdo das apresentações do que sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em relação ao gênero seminário.

Com respeito aos procedimentos utilizados, Sílvio opta por realizar uma sequência didática completa, segundo preconizam Dolz, Noverraz, e Schneuwly (2004), e isso foi evidente em sua prática. Ao escolher tal procedimento, sua avaliação inevitavelmente toma um rumo formativo, visto que o fato de realizar diversas atividades e acompanhar de perto o seu desenvolvimento proporciona uma maior quantidade de dados para a avaliação. Kássia, por concluir que seus alunos já haviam se apropriado das características do gênero seminário, apenas apresenta a situação comunicativa e sugere uma pesquisa antes da apresentação final, sendo que a feitura dessa pesquisa não é acompanhada por ela. Assim, os dados que ela possui para avaliar os seus alunos são somente aqueles coletados durante as apresentações.

Sobre os critérios utilizados para a avaliação, vimos que ambos contemplam os grupos propostos por Melo e Cavalcante (2007), mas de maneiras distintas. Sílvio, por avaliar seus alunos ao longo da sequência didática e também ao final dela, utiliza critérios diversos, mas que estão mais focados no gênero comunicação oral. Kássia, por sua vez, pontua seus critérios ainda na apresentação da situação comunicativa e, como vimos, são critérios mais abrangentes, voltados mais para o conteúdo da apresentação do que para o gênero seminário. Mesmo com essas distinções, desde o início percebemos que ambos têm clareza na escolha de seus critérios e sabem exatamente quais aspectos avaliarão por meio dos mesmos.

Vimos ainda que Sílvio, por fazer uso de uma sequência didática completa, utilizou-se de vários instrumentos de avaliação, como mesa-redonda, produção inicial escrita, dentre outros. O fato de ele se utilizar de vários instrumentos vem a confirmar o caráter formativo de sua avaliação, pois nele as produções finais servem como mais fontes de dados do que como a única fonte. Diferentemente dele, Kássia utiliza como instrumento de avaliação apenas as apresentações dos seminários, isto é, as produções finais. Com isso, ela perde dados valiosos de desenvolvimento de seus alunos, os quais poderiam ser coletados durante a feitura das apresentações.

Ao retornamos à hipótese, percebemos que a sistematicidade do trabalho com gêneros orais, inclusive a avaliação dos mesmos (uma vez que concebemos a avaliação como componente do ato pedagógico), não era esperada, pois, como dissemos, nossa vivência docente e os estudos encontrados no levantamento bibliográfico nos levavam a crer no contrário. Já o fato de a avaliação ser feita de maneira pontual e centrada exclusivamente nas produções finais dos alunos esteve presente na prática docente de Kássia, mas não na prática de Sílvio, uma vez que o mesmo realiza uma avaliação predominantemente somativa.

Convém ressaltar que tais conclusões não podem ser vistas de modo generalizado, uma vez que se trata de um estudo de casos múltiplos com uma amostragem pequena (dois sujeitos). Somem-se a isso a dificuldade de serem encontrados sujeitos dentro do perfil desejado e a pouca quantidade de pesquisas dentro da temática da oralidade. Além disso, durante as entrevistas pudemos constatar a deficiência na formação dos professores no tocante à oralidade através das respostas dadas sobre formação inicial e continuada. Parece-nos urgente, portanto, a realização de mais estudos sobre essa temática, cujos objetos de investigação aprofundem melhor as relações entre a formação docente, as concepções e as práticas pedagógicas com respeito ao trabalho com a oralidade.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNADJER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais.** São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de**. Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa:** apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

_____. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo, Parábola Editorial, 2009 (Estratégias de ensino; 10).

ÁVILA, Ewerton; NASCIMENTO, Gláucia; GOIS, Siane. Ensino de oralidade: revisitando os documentos oficiais e conversando com professores. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (org.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 37-56 (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 3).

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 6ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 3ª ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARRETO, Ricardo Gonçalves. **Português:** ensino médio, 1º ano. São Paulo: Edições SM, 2010 (Coleção Ser Protagonista).

BARROS, Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto. A língua portuguesa na escola: Percurso e perspectivas. **Interdisciplinar**, Sergipe, v. 6, n. 6, p. 35-56, jul./dez. 2008.

BELEI, Renata Aparecida et al. O uso da entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação:** FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. Características da pesquisa qualitativa. In: _____. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994, p. 47-51.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros curriculares nacionais:** Ensino Médio: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. **PCN+ Ensino Médio:** Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. **Orientações curriculares para o Ensino Médio** – Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias: arte, educação física, língua estrangeira espanhol, língua portuguesa, literatura. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português.** 7ª ed., 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2011.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens:** volume 3. 7ª ed. Reform. São Paulo, Saraiva, 2010.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 51-66.

DA ROCHA FALCÃO, Jorge Tarcísio; RÉGNIER, Jean-Claude. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** v. 81, n. 198, p. 229-243, maio/ago. 2000.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108 (As faces da linguística aplicada).

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 35-60 (Coleção *As Faces da Linguística Aplicada*).

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; DE PIETRO, Jean-François; ZAHND, Gabrielle. A exposição oral. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 183-211 (Coleção *As Faces da Linguística Aplicada*).

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: Como construir um objeto de ensino. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 125-155 (Coleção *As Faces da Linguística Aplicada*).

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia.** 9ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita:** perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; LEAL, Telma Ferraz. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia (org.). **Avaliação em língua portuguesa:** contribuições para a prática pedagógica. 1ª ed, 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-26.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, Bernadete Angelima. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula.** 3ª ed. São Paulo: Ática, 2006 (Coleção na sala de aula), p. 39-46.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula.** 3ª ed. São Paulo: Ática, 2006 (Coleção na sala de aula), p. 59-79.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 (Texto e linguagem).

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora:** Uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

ILARI, Rodolfo O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística:** domínios e fronteiras. v. 3. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 53-92.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 17ª ed., 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

LEAL, Telma Ferraz. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. In: SILVA, Janssen; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas:** em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 9-20.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; MORAIS, Artur Gomes. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. (Org.). **Ensino Fundamental de 9 anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007, v. 1, p. 97-107.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5ª ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Ana; BESERRA, Normanda. Sala de aula: espaço também da fala. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (org.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 57-72 (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 3).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, Maria Izabel S. Linguagem oral, discriminação e poder (Mesa-redonda). **Boletim Abralin**, nº 15, jul. 1994.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 151-162, jan./abr. 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação.** 5ª ed. São Paulo: Ática, 2003 (Serie Princípios; 82).

_____. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". In: DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **O livro didático de português:** múltiplos olhares. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 21-34.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita.** 1ª ed, 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 13-30.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia (org.). **Avaliação em língua portuguesa:** contribuições para a prática pedagógica. 1ª ed, 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 75-93.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de; MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Esclarecendo o trabalho com a oralidade: uma proposta didática. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (org.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 95-114 (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 3).

MILANEZ, Wania. **Pedagogia do oral:** condições e perspectivas para sua aplicação no português. Campinas: Sama, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-29.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística:** domínios e fronteiras. v. 2. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 101-142.

NEVES, Maria Helena de Moura. Língua falada, língua escrita e ensino: Reflexões em torno do tema. In: URBANO, Hudinilson et al. **Dino Preti e seus temas:** oralidade, literatura, mídia e ensino. São Paulo: Cortez, 2001, p. 321-332.

OLIVEIRA, Emília Pimenta. A oralidade e o ensino-aprendizagem do português língua materna. **Revista Moara** – Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA, Belém, n. 19, p. 45-55, jan./jun. 2003.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação**. Base Curricular Comum para as redes públicas de ensino de Pernambuco:** Língua Portuguesa. Recife: SE, 2009.

_____. Secretaria de Educação. **Currículo de Português para o ensino médio com base nos parâmetros curriculares do estado de Pernambuco.** Recife, 2012a.

_____. Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares de língua portuguesa para o ensino fundamental e médio.** Recife, 2012b.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** 4.ed. São Paulo: Ática, 2006, pp. 32-38.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficionalização: Um caminho para o ensino da linguagem oral. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 109-124 (Coleção *As Faces da Linguística Aplicada*).

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação Na Perspectiva Formativo-Reguladora –** Pressupostos teóricos e práticos. Ed. Mediação. Porto Alegre, 2004.

_____. Introdução: Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Janssen; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas:** em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 9-20.

_____. Avaliação Formativa Reguladora: intencionalidade, características e princípios. In: CARVALHO, Maria Helena da Costa (org.); SILVA, Janssen Felipe da; ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. **Avaliação da Aprendizagem:** da regulação à emancipação – fundamentos e práticas. 2ª ed. Recife/Centro Paulo Freire: Ed. Bagaço, 2008, p. 33-44.

SILVA, Luiz Antonio da. Projeto NURC: Histórico. **Linha D'Água**, n. 10, p. 83-90, julho 1996.

SOARES, Magda. **Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa.** In: BASTOS, Neusa Maria Oliveira Barbosa (org.). Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ, 1998, p. 53-60.

_____. **Linguagem e escola: Uma perspectiva social.** 15ª ed. São Paulo: Ática, 2000 (Série fundamentos).

SUASSUNA, Lívia. **Ensino de Língua Portuguesa:** uma abordagem pragmática. Campinas: Papirus, 1995 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Ensaios de pedagogia de língua portuguesa.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.

_____. Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: Limites e possibilidades. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia (org.). **Avaliação em língua portuguesa:** contribuições para a prática pedagógica. 1ª ed, 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a, p. 111-125.

_____. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia (org.). **Avaliação em língua portuguesa:** contribuições para a prática pedagógica. 1ª ed, 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b, p. 27-43.

_____. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 341-377, jan./jun. 2008.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Editora Liber Livro, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE – Roteiro para entrevista

► PERFIL ACADÊMICO-PROFISSIONAL

1. Qual é o seu nome?
2. Em quais redes públicas você trabalha atualmente? Há quanto tempo?
3. Fale um pouco sobre sua vida acadêmica.
4. Fale um pouco sobre sua trajetória profissional.

► QUESTÕES SOBRE A PESQUISA

1. Você trabalha a oralidade em suas aulas?

2. O que é oralidade para você?
3. Por que você acha importante trabalhar esse eixo?
4. Você recebeu alguma orientação para fazer esse trabalho? Na universidade, nas formações da sua rede?

5. Você utiliza gêneros orais em sala de aula?

6. Quais os gêneros orais que você mais trabalha?
7. Você utiliza o livro didático adotado pela escola no trabalho com gêneros orais?
8. Qual o último gênero oral que trabalhou? Como aconteceu o trabalho com esse gênero?

9. Como você planeja o trabalho com gêneros orais?

10. Como você escolhe o gênero para uma determinada turma? Com base em quê?
11. Você utiliza algum documento oficial para fazer seu planejamento (PCN, OCEM...)?
12. Você utiliza algum material didático quando está fazendo o planejamento?

13. E como você avalia os gêneros orais?

14. Qual o último gênero oral que você avaliou? Você poderia descrever como aconteceu esse processo?
15. Quais critérios de avaliação você utiliza?

- Prosódicos (se o aluno fala alto, claro, faz as pausas na hora certa...)?
- Cinésicos (a postura do aluno, gestos, materiais de suporte...)?
- Linguísticos (se o aluno fala corretamente, domina o conteúdo...)?

16. Quais os instrumentos que você utiliza para essa avaliação? Você tem alguma ficha ou algo parecido?
17. Como você organiza os momentos avaliativos?

18. **Para você, quais as contribuições que o trabalho com os gêneros orais fornece para as aulas de língua portuguesa?**
19. Quais os comentários que os alunos fazem ao início e ao fim do trabalho com gêneros orais?
20. Você percebe alguma mudança na sua disciplina? E nas demais disciplinas?
21. Qual a importância de se trabalhar com gêneros orais (para o professor e para o aluno)?

ANEXO A – Texto "Nós não nascemos prontos", de Mário Sérgio Cortella

29

Neste capítulo

- Como planejar e realizar uma comunicação oral.
- As qualidades do orador.
- A pergunta retórica como recurso expressivo.
- A construção de sentidos no texto oral planejado.

Comunicação oral

A **comunicação oral** apresenta uma importante diferença em relação às produções escritas: o tempo da "realização" do texto é o mesmo da "recepção" pelos ouvintes e, frequentemente, são feitas referências diretas a essa situação de interação. Por isso mesmo, o texto precisa ser muito bem planejado para evitar sobressaltos por parte do orador. Neste capítulo, vamos conhecer melhor o gênero, e depois será a sua vez de planejar e apresentar uma comunicação oral.

Leitura

- O texto a seguir é uma retextualização (com supressão de alguns trechos, nos locais indicados) da fala do filósofo e educador Mario Sergio Cortella na assembleia legislativa de Santa Catarina, em agosto de 2007. Cortella discorre sobre a construção de uma personalidade ética, tema proposto pelo *Seminário família, escola e cidadania:* quais os caminhos? Leia o texto e responda às questões.

Nós não nascemos prontos

[...] A razão deste seminário é que nós não nascemos prontos. Porque, se prontos tivéssemos nascido, não daria para existir educação, construção, enfim... [...] Tem uma frase que circula por aí que diz que uma pessoa, quanto mais ela vive, mais velha ela fica. Cuidado, isso é uma bobagem. Para que alguém quanto mais vivesse mais velho ficasse, teria que ter nascido pronto e ir se gastando. Isso não acontece com gente, isso acontece com fogão, sapato, geladeira... Fogão, sapato, geladeira é que nasce pronto e vai se gastando. Gente nasce não pronta e vai se fazendo. Eu, Cortella, em 2007, sou minha mais nova edição. Revista, um pouco ampliada, mas a minha mais nova edição. Eu não nasci pronto e vim me gastando. Eu nasci não pronto e vim me fazendo. Tanto que eu sou um novo Cortella, em 2007. Eu não sou inédito, porque para eu ser inédito eu teria que ser como nunca fui. Mas eu sou novo, isto é, muito do que eu sou eu trouxe da minha história, mas o modo como eu sou hoje eu nunca fui antes. E uma das coisas que eu quero ser é íntegro, solidário, fraterno. Eu não o sou por completo, mas eu posso sê-lo. Eu quero sê-lo. Para isso, claro, eu não posso ser arrogante. Porque o arrogante acha que ele já está pronto: "Essa juventude está perdida! Eles não querem saber de nada!".

Eles não nasceram prontos. Eles foram formados numa sociedade em que uma parte de nós faz uma coisa inacreditável: admitiu, admitiu que os jovens e as crianças hoje considerassem que desejos são direitos. Isto é, se eu quero, eu tenho direito, você tem que me dar. [...] "Se você não vai me dar, você não me quer." Aí eu dou, porque eu não quero conflito... [...]

E de repente nós começamos a ir pelo lado prático. [...] É uma geração que foi sendo formada para achar que tudo é normal. Que um tênis que custa o preço de dois pneus de um carro é normal, que você gastar dinheiro [...] só para ter uma marca é normal... Como diz o grande Frei Betto, "quando eu era criança, o que valorizava o tênis que eu usava era eu usar o tênis. Eu dava valor ao calçado; se eu usasse, ele ficava importante". Agora é o contrário. Como eles não nasceram prontos, está faltando espanto. [...]

Personalidade ética, ela é construída quando nós prestamos atenção, quando nós inclusive olhamos para o jovem – atenção, que eu vou amarrando as ideias –, quando eu olho para o jovem com o olhar dele como sendo um outro. E sem arrogância. [...]

Os valores que ele terá são os valores que nós passarmos para ele. Se ele não tem ideia de processo porque a família não estrutura, ele não tem dificuldade nenhuma: ele não sabe que, para o quarto dele aparecer limpo, ou, às vezes, para a comida aparecer na mesa, alguém tem que fazer. E tem que plantar, e tem que carregar a cebola, e tem que fazer uma série de coisas. Tudo é *fast*. Tudo é imediato. Atenção, [...] essa sociedade do imediato, ela nos atinge. [...] Quando nós esquecemos uma coisa ótima: eles não nasceram prontos, nem nós. E, portanto, nós podemos nos fazer e refazer de vários modos. Um deles é, de fato, fazendo um seminário, voltando à discussão, trazendo pessoas, pensando. Isto é, fazer o que vocês estão fazendo aqui. E o que vocês estão fazendo aqui? Nós estamos aqui nestes dias para recusar, recusar a ideia de que não há alternativa de futuro [...]. Ao contrário. [...]

ANEXO B – Continuação do texto "Nós não nascemos prontos", de Mário Sérgio Cortella

Mas para isso, evidentemente você e eu precisamos afastar o mais poderoso elemento negativo do nosso tempo, que é a ideia do *carpe diem*. [...] É uma sociedade que te impulsiona para dizer o tempo todo: aproveite o dia. *Carpe diem*. [...] Que, aliás, é um lema do mundo romano na decadência. [...] Quando o império romano estava esboroando, aí a regra era salve-se quem puder, [...] aproveite o dia, viva cada dia como se fosse o último [...]. E então acontece o que com o jovem? Tem pai e mãe que vira, ou professor, para o jovem e diz assim: "Vocês não terão futuro. Não vai haver futuro. Não haverá meio ambiente, não haverá segurança, não haverá emprego... [...] Aliás, vou dizer uma coisa para vocês: vocês não têm passado. Eu tive infância." [...] E eu digo para eles: "Vocês não têm presente, sabe por quê? Porque isso que vocês comem não é comida, é porcaria; isso que vocês usam não é roupa, é andrajo". O que é que eu estou dizendo para o jovem? Que ele não tem história. E quando eu digo a alguém que ele não tem história, só resta a ele uma alternativa: viver o presente até o esgotamento. [...] Você chega em casa hoje à noite, quarta-feira, você chega lá às 7 horas da noite, tua menina está saindo. Você fala: "Ué, filha, aonde você vai?" "Vou para uma balada." "Mas numa quarta-feira, filha?" "Mãe, pode ser a última balada da minha vida". [...] Como que um ser humano com 15, 16 anos acha que a vida se esgota desse modo? Sabe qual é a lógica? A lógica é que o mundo não tem história, e quem não tem história vive o presente até o esgotamento. [...] Eles vão para a balada, [...] ele bebe o máximo que ele puder, ele dança o máximo que ele puder e, como ele não vai conseguir dançar tudo que ele precisa, ele consome *ecstasy*, ele consome outro produto, ele usa droga, e aí, quando é 6 horas da manhã, ele vai para casa e não consegue dormir, aí ele toma medicamento para dormir e depois, para ficar em pé, ele toma outro medicamento. Atenção: nos últimos 10 anos aumentou [...] o número de infartos entre jovens, sabe por quê? Porque de repente ele vive a vida no limite do turbinamento [...].

E eu quero aproveitar esse minuto final para pensar esta ideia, olha só: construir uma personalidade ética exige de nós um trabalho concomitante de construir uma família ética, uma escola ética, que, entre outras coisas, claro, precisa deixar qualquer possibilidade que você ou eu tenhamos de cinismo, isto é, alguém tem que fazer alguma coisa!

[...] E quero concluir com a frase de um homem que eu aprecio imensamente que é François Rabelais, e ele tem uma frase que eu vou dizê-la duas vezes, pela força que ela carrega, e ela vale para nós. E ela, no meu entendimento, explicita muito bem a razão dessa parceria entre a Escola Legislativa e a escola de pais. Rabelais, grande nome da Renascença Francesa – aqui quem gosta da área deve ter lido *Gargantua*, *Pantagruel*, obras clássicas do século XVI –, Rabelais diz o seguinte: "Conheço muitos que não puderam quando deviam porque não quiseram quando podiam". Digo de novo: "Conheço muitos que não puderam quando deviam porque não quiseram quando podiam." A gente quer, deve, pode. Alguém tem que fazer alguma coisa! Cá estamos. Obrigado.

CORTELLA, Mario Sergio. *Seminário família, escola e cidadania:* quais os caminhos? Escola da Assembleia Legislativa de Santa Catarina, agosto de 2007. Palestra "Nós não nascemos prontos".

O educador Mario Sergio Cortella, professor de Teologia da PUC, participando do debate Diálogos Impertinentes com o tema "A fama", em São Paulo (SP), 2002.

Situação de produção

Conhecimento compartilhado

O que estamos chamando de **comunicação oral** é a fala preparada para a apresentação de determinado conteúdo a outras pessoas em um momento definido, e que não se caracterize pela mera leitura de um texto. Não estão incluídas, portanto, as falas espontâneas, as aulas regulares (como as da escola) e os discursos escritos.

Os contextos variam entre situações de maior ou menor formalidade: seminários, apresentações orais, palestras, colóquios, etc.

A plateia é um item fundamental dessa situação de produção. Como é uma comunicação "ao vivo", a interação com o público muitas vezes modifica o rumo previamente imaginado para a fala. Ao assistir à gravação em vídeo da palestra "Nós não nascemos prontos", é possível perceber como Cortella responde às reações do público. Isso se revela não só no texto, mas também no modo como ele é falado – a entonação, a expressão facial, os gestos.

Outro aspecto importante é a restrição de tempo. Em geral, esse tipo de apresentação cumpre um horário rígido. Assim, o falante necessita controlar o tempo e organizar a progressão de sua fala.

ANEXO C – Atividades sobre comunicação oral

Ler uma comunicação oral

1. Localize e copie os dois momentos em que Cortella menciona a situação de produção do texto.
2. Qual é o sentido de falar sobre ética em uma Assembleia Legislativa no Brasil? Justifique.
3. Releia.

> Isto é, fazer o que vocês estão fazendo aqui. E o que vocês estão fazendo aqui? Nós estamos aqui nestes dias para recusar, recusar a ideia de que não há alternativa de futuro [...].

a) Quais são os pronomes usados por Cortella para referir-se a si mesmo e à plateia?
b) Qual é o efeito da mudança de um pronome para o outro no trecho analisado?
c) O que une Cortella a seus ouvintes, ou seja, o que eles têm de comum em relação ao tema abordado?

4. Observe.

> [...] evidentemente você e eu precisamos afastar o mais poderoso elemento negativo do nosso tempo [...]

a) Qual pronome pessoal poderia substituir "você e eu" na frase?
b) O que a frase de Cortella ganha usando "você e eu"?

ANOTE

A escolha dos **pronomes pessoais** ou de **tratamento** determina o grau de proximidade do orador com os seus ouvintes, e com isso também o grau de formalidade do texto. Em uma situação de maior formalidade, ele pode dirigir-se ao público como "as senhoras e os senhores"; em situações mais informais, usam-se "a gente", "nós" ou "vocês".

5. O que Mario Sergio Cortella parece querer provocar nos ouvintes com a sua comunicação oral? Cite alguma passagem do texto que justifique sua resposta.
6. Uma das maneiras como Cortella demonstra conhecimento sobre o tema tratado é por meio da citação de ideias de outros autores.
   a) Quais são os autores citados por Cortella no texto?
   b) O que essas citações acrescentam à sua fala?
   c) Em sua opinião, uma frase citada tem o mesmo efeito de uma frase do próprio orador? Por quê?

ANOTE

A comunicação oral é um dos gêneros de texto que ganham **credibilidade** com a **citação** de frases ou ideias de outras pessoas, valorizadas socialmente. Para isso, no entanto, as citações não podem ser gratuitas: é preciso que sejam pertinentes e estejam bem articuladas ao que está sendo dito.

7. Localize no texto os momentos em que o palestrante retoma a ideia chave expressa no título. Qual é a importância dessa repetição no contexto da fala de Cortella?
8. Em "Nós não nascemos prontos" predomina a formalidade ou a informalidade? Explique.

Hipertexto

Palavras como "vocês" e "nós", usadas por Cortella em sua comunicação oral, não têm um referente previamente definido. A maneira como elas se preenchem de sentido no uso da língua é abordada no **capítulo 20** da parte de Linguagem (p. 248-249).

Fone de ouvido

Chiaroscuro, Pitty
Deckdisc, 2009

A partir da década de 1960, a música brasileira assumiu uma importante função de denúncia das mazelas sociais, especialmente as decorrentes do regime militar, por meio das chamadas "canções de protesto". Da década de 1970 em diante, passou a abrigar tendências muito variadas. Nos dias de hoje, ainda é possível encontrar artistas preocupados em fazer da música um veículo de expressão contra injustiças, violência, preconceito e exclusão social. É o caso da roqueira baiana Pitty, que no CD *Chiaroscuro* apresenta canções como "Todos estão mudos", "Desconstruindo Amélia" e "Rato na roda".

Capa do CD *Chiaroscuro*.

Repertório

O espanto filosófico

O filósofo alemão Martin Heidegger (1889-1976) retoma de Sócrates e Platão o conceito de **espanto filosófico** – a *disposição* para perguntar e buscar respostas que origina e mantém a Filosofia. Na obra *Que é isto*: a Filosofia?, ele diz que na base de todo conhecimento há um espanto. Filosofar é inquietar-se com o que antes parecia óbvio e espantar-se diante da vida e do ser.

ANEXO D – Continuação das atividades sobre comunicação oral

9. Localize no texto um momento de informalidade. Copie e justifique sua escolha no caderno.

ANOTE

Apesar de poder usar certa informalidade, a comunicação oral estabelece distanciamento entre o público e o falante. Este faz sua comunicação sem ser interrompido e centrado no seu assunto, que deve ser tratado com **objetividade** e **coerência**.

10. No texto "Nós não nascemos prontos", os exemplos são importantes.

a) Cite três exemplos utilizados pelo produtor do texto.

b) Qual é a função desses exemplos na fala de Cortella?

ANOTE

Em forma de história pessoal, de dados pesquisados, casos, ilustrações, gráficos, etc., o **exemplo** completa o sentido do texto, mostrando a aplicação das afirmações feitas.

11. Em sua fala, Cortella utiliza algumas palavras que, embora pouco comuns, podem ter o seu sentido compreendido em função do contexto em que ele as utiliza.

a) Localize as palavras *esboroando* e *andrajo* no texto. Registre, em seu caderno, os trechos em que elas aparecem e o que você entendeu que elas significam.

b) Agora, procure-as no dicionário e verifique se você indicou adequadamente o seu significado. Registre as eventuais diferenças de sentido no seu caderno.

12. Releia.

> Eu, **Cortella**, em 2007, sou minha mais nova edição. Revista, um pouco ampliada, mas a minha mais nova edição. Eu não nasci pronto e vim me gastando. Eu nasci não pronto e vim me fazendo. Tanto que eu sou um novo **Cortella**, em 2007. Eu não sou inédito, porque para eu ser inédito eu teria que ser como nunca fui. Mas eu sou novo, isto é, muito do que eu sou eu trouxe da minha história, mas o modo como eu sou hoje eu nunca fui antes. E uma das coisas que eu quero ser é íntegro, solidário, fraterno. Eu não o sou por completo, mas eu posso sê-lo. Eu quero sê-lo.

a) De acordo como esse trecho, há uma diferença entre algo ou alguém ser *novo* ou ser *inédito*. Explique-a com suas palavras.

b) Qual é o argumento desenvolvido por Cortella nesse trecho?

c) Qual é o ganho textual, para o autor, de usar a si mesmo como exemplo?

^ Situações de comunicação oral: o seminário escolar e a palestra com microfone.

ANOTE

Quando o corpo briga com a fala – ou seja, quando há incoerência entre a linguagem não verbal e a verbal –, o que as pessoas percebem em primeiro lugar é a linguagem não verbal: o que o corpo, os gestos, as mãos e a face dizem. Por isso o texto oral deve buscar **naturalidade**.

13. Copie e complete o quadro abaixo com as frases ou expressões iniciais de cada parte do texto. Depois, divida-as novamente, indicando os assuntos desenvolvidos em cada parte.

Movimentos do texto	
Partes (expressões iniciais de cada uma)	**Subpartes** (nomes dos assuntos)
introdução	a, etc.
desenvolvimento	a, b, c, etc.
encerramento	a, b, etc.

ANOTE

Organizar a fala é muito importante. Um instrumento bastante usado para garantir a organização da fala é o **esquema** do texto oral: o falante utiliza anotações escritas elaboradas previamente. O esquema dirige a progressão do conteúdo e desperta a memória.

ANEXO E – "Entre o texto e o discurso – as qualidades de um orador"

Entre o texto e o discurso – As qualidades do orador

Você aprendeu que a **comunicação oral** é um gênero textual que se transmite no momento de sua produção, em uma situação de comunicação concreta, com orador e ouvintes em contato. Observe na figura o que é preciso fazer para comunicar bem um conhecimento por meio da fala.

Tom de voz
Em uma comunicação oral, é necessário que as pessoas escutem o que o orador tem a dizer. Sua voz deve ser firme. Falar normalmente não é suficiente. Será necessário aumentar o tom de voz.

Postura e naturalidade
Estar à vontade favorece muito a comunicação oral. Porém, isso não quer dizer ausência de formalidade. O importante é não deixar que a vergonha ou o nervosismo desempenhem o papel principal. Para evitá-los, o orador concentra-se no conteúdo da fala e na sua preparação.

Expressão
O orador usa a voz para expressar os sentidos do texto. A entonação e a modulação da fala devem contribuir para o objetivo principal: comunicar um conhecimento. Os gestos e a expressão facial também colaboram na construção dos sentidos.

Fluência
Quando o texto flui, o ouvinte o acompanha com prazer. Para conseguir isso, o orador evita se interromper demais, fazer muitos ou longos desvios, gaguejar ou ficar longamente em silêncio. Procura dizer cada ideia com clareza, fala pacientemente e organiza previamente os conteúdos de seu texto, para que sua fala produza um discurso interessante e contínuo.

Esquema do texto e conhecimento prévio
Resultado de pesquisa, experiência pessoal ou profissional, o conteúdo apresentado pelo falante é coerente, e seu texto apresenta a coesão própria da fala. Os dados, exemplos, argumentos e explicações que utiliza são claros e consistentes. Para isso, é preciso contar com um bom **esquema** do texto que se vai produzir. O orador usa o esquema para dirigir a progressão do conteúdo de sua fala e para lembrar-se dos exemplos e informações adicionais, tudo registrado em forma de anotações de leitura rápida.

A pergunta retórica e a expressividade

Quando Cortella pergunta "E o que é que vocês estão fazendo aqui?" ele não pretende que alguém da plateia levante a mão e dê uma resposta. A intenção é outra: instigar cada um dos ouvintes a refletir sobre o que os traz a uma palestra sobre a construção de personalidades éticas. O suspense dura apenas um instante, pois o próprio Cortella já apresenta uma razão: "Nós estamos aqui nestes dias para recusar, recusar a ideia de que não há alternativa de futuro [...]".

Era aonde o falante queria chegar quando formulou a questão. Mas a frase teria um impacto diferente se ele antes não tivesse feito aquela pergunta.

Esse recurso expressivo, muito usado na comunicação oral, tem um nome: **pergunta retórica**. É a interrogação que não tem como finalidade receber do ouvinte uma resposta, e sim chamar sua atenção e fazer pensar sobre o significado da pergunta.

Cortella conhece a eficácia desse recurso, que pode ter várias funções. Veja.

"E então acontece o que com o jovem?" – cria expectativa sobre o que vai ser dito.

"Como que um ser humano com 15, 16 anos acha que a vida se esgota desse modo?" – funciona quase como uma exclamação: expressa espanto, incapacidade de compreender, indignação.

"Sabe qual é a lógica?" – propõe uma interpretação para o conjunto de situações que acaba de ser apresentado.