UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜISTICA
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

MARIA DE FÁTIMA DA FONSECA SAILER

A ORALIDADE E O PROCESSO DE ENSINO/ APRENDIZAGEM: PRÁTICAS DE LETRAMENTO: EVENTOS DE SALA DE AULA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SALVADOR/BAHIA

Salvador
2006

MARIA DE FÁTIMA DA FONSECA SAILER

A ORALIDADE E O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: EVENTOS DE SALA DE AULA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SALVADOR/BAHIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso do Mestrado Acadêmico em Letras, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa.

Orientadora: Profª. Drª. América Lúcia Silva César

Salvador
2006

À
Juliane, filha querida, e Minha mãe, Elzidéa M. Fonseca, razões das minhas buscas e vitórias, por terem me inspirado em seu amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Antes, algumas reflexões...

Desde o primeiro momento que comecei a lecionar, a inquietação tornou-se algo cotidiano na minha práxis pedagógica, já que posso afirmar que muito me avaliei, como professora, no decorrer das observações feitas para o desenvolvimento dessa dissertação de mestrado.

A memória extraída da experiência com o ensino fundamental e médio teve um efeito duplo sob a minha forma de analisar o meu trajeto até aqui, criando, como num rio, margens que, embora paralelas, não se tocam nem se misturam, a não ser pelas águas que correm entre elas.

E assim, numa das margens, há 10 anos, vejo-me numa sala de aula de 5ª série do ensino fundamental, “ditando” regras e condutas, exigindo que os alunos apenas me ouvissem, realizassem as atividades pedidas, geralmente de cunho estritamente escrito, baseada nas minhas crenças de então no que dizia respeito ao ensino de língua portuguesa, ou seja, considerando que as

atividades que envolvem o processo ensino/aprendizagem precisavam priorizar a produção escrita do aluno.

Finalmente pude constatar, ali, naquela sala de aula (ainda que nessa época eu não tivesse plena consciência disso) que a universidade não me preparara para o principal: como *ver* e *escutar* meu aluno, como lidar com suas particularidades, com suas diferentes histórias de vida.

Na época, apesar de sentir-me angustiada quanto a essa questão, ainda não podia perceber que se tratava, de fato, de uma impotência causada pela falta de conhecimentos necessários para alicerçar melhor o meu trabalho, os quais, no decurso de minhas inquietações foram sendo construídos, inicialmente com a especialização e, posteriormente, pelas aulas ministradas no Mestrado Acadêmico em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia.

No caminho investigativo, percebi que, como profissional, via as minhas classes de forma homogênea, o que, sem dúvida, se constituiu na principal falha na minha forma de lecionar no início de minha carreira.

E, talvez por isso, hoje posso constatar, o motivo de que eu me sentisse tão desestimulada, quase a ponto de, muitas vezes, pensar em desistir de lecionar, frente àqueles alunos que eu não conseguia *atingir,* pela forte razão de que, no lugar de *ver*, que considero como sendo a atribuição de significados à realidade apresentada, eu somente *olhava* para aquela realidade representada pelos alunos.

Ver o aluno, como estou considerando aqui, baseada em parte nas teorias sociointeracionistas de Bakhtin (1997), dentre outros, que envolvem a relação mediadora entre professor-aluno, significa considerar o discente como parte fundamental nas práticas escolares.

Por outro lado, *olhar* significa conceber a realidade através de conceitos pré-estabelecidos, conceitos esses tidos como verdades absolutas e inquestionáveis.

E *escutar*, diferentemente de *ouvir*, significa, nesse mesmo raciocínio, encontrar o espaço para que cada educando possa *falar* para ser escutado, ou seja, adentrando no espaço da oralidade, de modo que esta seja de fato considerada nas práticas escolares. E foi este modo de pensar que transformou as conversas dos discentes em objeto de estudo desta pesquisa.

Posso apontar várias causas que, hoje, do outro lado da margem, eu vejo como responsáveis pelo fato de, no início de minha trajetória profissional, ter apenas *olhado* e *ouvido* meus alunos e não tê-los *visto* e *escutado*.

Uma das causas se apresenta na estrutura dos estudos realizados na graduação, em que o curso de Letras era basicamente pautado na ênfase aos estudos lingüísticos, muitas vezes distantes da prática pedagógica a ser enfrentada pelo graduado como professor de Língua e Literatura. Tais conteúdos não eram suficientes para fazê-lo voltar-se para questões que envolvessem, antes de tudo, o ensino e uso efetivo da língua.

Posso apontar, também, como outro fator determinante, a própria cultura escolar em que fui formada, pautada no poder que o professor detinha e utilizava para tomar para si todo o turno conversacional, dos quais raramente eu, como aluna, ou meus colegas, éramos estimulados a participar.

Nesse quadro, *questionar* significava insubordinação, atrevimento e, portanto, cabia a nós, alunos, apenas *receber* as informações autoritariamente enviadas pelo professor. Assim, a maioria das atividades que se produziam em sala de aula era, em princípio, de cunho essencialmente escrito e, se não *aprendíamos*, a culpa não era do professor, mas nossa, pela *desatenção*, *preguiça*, dentre outros adjetivos na época usados para colocar apenas no aluno a responsabilidade do ato de aprender.

De certa forma, no início de minha carreira, era exatamente nesta margem descrita anteriormente que eu, como professora, encontrava-me firmemente apoiada.

O outro lado da margem? Bem, o que chamo de transformação e evolução na minha forma de lecionar, hoje, encontra-se exatamente nesse outro lado. Uma margem caracterizada principalmente pela mudança advinda dos estudos em lingüística desenvolvidos antes e durante a especialização e o mestrado, e no trabalho de refletir sobre parte desse aprendizado na forma que agora toma esta dissertação.

Ressalto, ainda, nesse breve relato, que, para tentar atingir esse outro lado da margem, enveredei por uma pesquisa de campo e por estudos direcionados para a compreensão da oralidade nesse delicado terreno que se constitui o processo de ensino-aprendizagem.

E, neste processo, muitas teias de significações foram sendo construídas, inúmeras referências foram sinalizando novos caminhos, novas perspectivas que me fizeram rever a minha prática em sala de aula, mais especificamente, o como ensinar/aprender Língua Portuguesa. Portanto, tenho inúmeros agradecimentos a fazer neste campo de descobertas...

À convivência querida, ao companheirismo, à escuta paciente nas horas mais difíceis, ao apoio fundamental nos aspectos domésticos e familiares, ao amor imenso e incondicional de meu esposo Heiko.

Aos meus pais, pelo crédito, incentivo, amor e apoio constantes, aos quais devo grande parte do que hoje sou.

Ao meu inesquecível tio e pai no coração, *in memoriam*, Geraldo Fonseca, o qual torceu por mim e acreditou no meu potencial, acompanhando-me em cada passo no início do mestrado.

A cada educando que me inspirou a enveredar por este caminho, sem os quais esta investigação não seria possível.

À orientadora devotada, Profª. Drª. América Lúcia Silva César que, sempre atenta aos pormenores, esteve presente em cada linha que tece este texto, com suas críticas construtivas, seus elogios comedidos, indicações precisas: uma grande mestra.

À querida Professora Drª. Lícia Maria Freire Beltrão, pelo apoio amigo, pela injeção de ânimo nos momentos conflitantes, pelo acervo bibliográfico gentilmente cedido.

À amiga e irmã no coração, Ivna Meneses, pelo crédito depositado em mim, pela escuta paciente e sábia e a seu esposo, Marcos, por torcer junto conosco.

À prima querida, Maria do Carmo, amiga constante e ouvinte sábia e paciente, que, desde o início, incentivou-me a continuar.

A todos aqueles que entrevistei, pela confiança em prestarem seus depoimentos, a doação de seus tempos, enfim, pela generosidade.

Muito obrigada por possibilitarem essa experiência enriquecedora e gratificante, da maior importância para meu crescimento como ser humano e como profissional.

RESUMO

Este trabalho, resultado de pesquisa de cunho etnográfico, aborda a oralidade no ensino de língua portuguesa. O objeto de estudo diz respeito ao espaço da oralidade nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental, partindo da concepção de oralidade enquanto prática social interativa para fins comunicativos, que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora, nos mais variados contextos de uso. Os principais objetivos são descrever e compreender de que forma se constituem as produções orais nas práticas escolares. Para alcançar esse intento, duas classes de oitava série do ensino fundamental foram observadas no período de duas unidades, nas quais foram recortados alguns eventos de sala de aula com foco na oralidade. A metodologia adotada fez uso de instrumentos como entrevistas, questionários e anotações de campo, bem como as transcrições dos eventos gravados durante esse período, tendo por base as seguintes perguntas de pesquisa:1. que significados o professor atribui à fala do aluno em sala de aula? e 2. como os materiais didáticos são utilizados pelo professor para trabalhar a oralidade? Como colaboradores , contou-se com a participação de duas professoras e de seus alunos nas classes observadas. Para o procedimento de análise e discussão dos registros de campo, optou-se por dividir os eventos em dois recortes distintos, embora inter-relacionados: a análise da oralidade sob a concepção do professor; e análise da oralidade sob a concepção do aluno, através da descrição de eventos em classe. Quanto à prática pedagógica, os resultados apontam que a realização das atividades relacionadas à oralidade encontra-se pautada, em princípio, numa atividade escrita. A concepção que se tem de oralidade, em sala de aula, demonstrou-se ligada à prática da leitura oralizada, como se ambas fossem sinônimas. Logo, chega-se à conclusão de que o espaço da oralidade, nas práticas escolares, é secundário, predominado as atividades de caráter escrito.

ABSTRACT

This work, result of the research of the ethnographic character, approach the orality in the Portuguese language taught. The object of study make reference to the space of the orality in the Portuguese language teaching, taking the orality conception while interative social practice to comunicatives destinations, with apresentation about varied forms oder texts kinds based in the voiced reality, in the most used contexts kinds. The principal objectives are to describe and to comprehend the oral practices in the classroom. For this intent, two classrooms of the 8ª grade during two units and some events were jagged with the focalization in the orality were observed. The assumed methodology made use of the instruments such us interviews, questionaries and notes of camp, how about the transcript of the some events, taking how base the follow research questions:1. what is significances does the teacher to get for the student speak's in the classroom? and 2. how is the didactic material used by the teacher for to work on the orality? How the research principal collaborators, the participation of the two teachers and your students in the classroom observed. To the analysis procedure and data discussion, the events were divided in two distinct blocks, however inter related: first, it was analised the orality in the teacher's conception; and the orality in the student's conceptions, through the description of the events in the classrooms. In relation to the pedagogy practice, the results show that the realization of the activities related with the orality is centered in the written activitie. The conception about orality have direct relation with the reading spoken, as if the two practices were synonyms. So, it´s possible to concluse that the spoken space, in the public school practice, it's secudary, with predominance of the activities that to privilege the student´s written production.

(...) Criamos a época da velocidade, mas nos sentimos enclausurados dentro dela. A máquina, que produz abundância, tem-nos deixado em penúria. Nossos conhecimentos fizeram-nos céticos; nossa inteligência, empedernidos e cruéis. Pensamos em demasia e sentimos bem pouco. Mais do que de inteligência, precisamos de humanidade. Mais do que de inteligência, precisamos de afeição e doçura. Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido.

Charles Chaplin

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ECRF Escola Carneiro Ribeiro Filho

CNDL Comissão Nacional do Livro Didático

COLTED Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

FACINTER Faculdade Internacional de Curitiba

FAE Fundação de Assistência ao Estudante

FENAME Fundação Nacional de Material Escolar

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INL Instituto Nacional do Livro

LDB Lei de Diretrizes e Bases

MEC Ministério da Educação e Cultura

NURC Projeto de Estudo Coordenado da Norma Lingüística Culta

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD Programa Nacional do Livro Didático

POF Pesquisa de Orçamentos Familiares

SAEB Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

UFPE Universidade Federal do Pernambuco

UFPR Universidade Federal do Paraná

UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade do Estado de São Paulo

RELAÇÃO DE ANEXOS

ANEXO A QUESTIONÁRIO 1 167

ANEXO B QUESTIONÁRIO 2 169

ANEXO C ROTEIRO DE ENTREVISTA 1 170

ANEXO D ROTEIRO DE ENTREVISTA 2 172

ANEXO E ROTEIRO DE ENTREVISTA 3 174

ANEXO F RELAÇÕES INTERPESSOAIS 176

ANEXO G ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DE AULAS 177

ANEXO H RELAÇÃO DOS COLABORADORES (PROFESSORES) 178

ANEXO I RELAÇÃO DOS COLABORADORES (ALUNOS) 179

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 NÚMERO DE PROFESSORES/ALUNOS POR CLASSE 180

TABELA 2 INSTRUMENTOS DE REGISTRO (OBS. PARTICIPANTE) 181

TABELA 3 NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO 182

TABELA 4 ESTILOS INTERATIVOS DE SCHIFLER 183

TABELA 5 PESQUISA DE ORÇAMENTOS FAMILIARES – 2002/2003 184

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 19

1 O TRATAMENTO DA ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:

UMA VISÃO PANORÂMICA 26

1.1 A RELAÇÃO ORALIDADE E ESCRITA 37

1.2 ORALIDADE E LETRAMENTO 44

2 PERCURSO METODOLÓGICO 48

2.1 PESQUISA ETNOGRÁFICA: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES 48

2.2 CONHECENDO O CENÁRIO DE PESQUISA 52

2.3 CONHECENDO OS COLABORADORES DE PESQUISA 58

2.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS 71

2.5 TRATAMENTO DOS REGISTROS DE CAMPO 75

2.5.1 FASE PRELIMINAR 75

2.5.2 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE 77

3 A ESCOLA E A ORALIDADE SEGUNDO SEUS ATORES 80

3.1 A ORALIDADE SOB A CONCEPÇÃO DO PROFESSOR 87

3.2 A ORALIDADE SOB A CONCEPÇÃO DO ALUNO 116

NOTAS CONCLUSIVAS 141

REFERÊNCIAS 153

ANEXOS 158

LISTA DE TABELAS 172

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é o relato de um exercício de investigação e compreensão da oralidade no processo de ensino/aprendizagem[1] no espaço escolar, mais especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa em duas classes de 8ª série no nível fundamental da rede pública estadual de ensino de Salvador/Bahia.

Considerando-se a instituição escolar como o espaço social em que a oralidade também representa as formas de se construírem as várias identidades do aluno, principalmente no processo de interação professor-aluno em sala de aula no ensino de Língua Portuguesa, forma-se a problemática principal desta pesquisa, que pode ser delimitada pela seguinte questão: *que espaço, efetivamente, é conferido à oralidade, nas aulas de Língua Portuguesa, considerando-se a relação professor-aluno no processo de ensino/aprendizagem?*

Além desta questão, esta pesquisa também se orienta a partir dos seguintes objetivos: 1. verificar que significados o professor atribui à fala do aluno

---

[1] Este conceito deve ser compreendido a partir do pensamento de Rocha (1983) que retoma a etimologia grega do conceito de aprendizagem que indica projeto, experiência, conhecimento primordial admitido pelo uso. Ou seja, a aprendizagem é algo essencial que se dá no vivido, na experiência, nas relações cotidianas.

em sala de aula?; 2. descrever e compreender de que forma se constituem as produções orais nas práticas escolares.

Apesar de, teoricamente, ter conhecimento de que toda criatividade humana desempenha um papel importante no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, visto que essa criatividade facilita contornar problemas na comunicação com o outro, acompanha-me a dúvida, aqui discutida, sobre até que ponto as práticas em sala de aula estimulam a capacidade de “se fazer ouvir” do aluno, de se colocar como um sujeito com direito e pleno uso da voz.

Neste sentido, a oralidade passa a ser de grande relevância para a aprendizagem do estudante, bem como para o ensino da Língua Portuguesa, uma vez que, consoante Marcuschi (2001), esta diz respeito às práticas comunicativas situadas histórica e socialmente, podendo ir da realização mais informal até a mais formal, nos variados contextos da língua em uso.

Assim, a fala do educando pode ser vista como uma forma de produção textual/discursiva para fins comunicativos na modalidade oral, e caracteriza-se pelo uso da língua sob sua forma de sons articulados sistematicamente, envolvendo, ainda, vários recursos expressivos como a gestualidade, os movimentos corporais, a postura, dentre outros.

No entanto, é importante pontuar, que, apesar da corrente discussão acerca da necessidade de se repensar o processo ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa ocorrer há várias décadas, as escolas continuam tratando as aulas de Língua Portuguesa pautadas principalmente na produção escrita,

desestimulando a expressão oral do aluno, fator de inegável importância para sua interação social.

As mudanças ocorridas no campo da legislação educacional não apresentam modificações praxiológicas na rede pública de ensino. Tal aspecto pode ser evidenciado, a partir dos avanços, mesmo que com muitas falhas e críticas[2], da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394, de 20/12/1996, bem como através dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1999). Afirmam os PCN:

> Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática reflexiva sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação.
>
> Em decorrência disso, os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua **oral**[3] e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem. (PCN, 1999, p.32)

A oralidade passou a ser um dos eixos norteadores do ensino de Língua Portuguesa, mas no espaço de sala de aula ainda há um forte predomínio da escrita em detrimento à oralidade, havendo uma distância muito grande entra a as sugestões apontadas pelos PCN e a práxis pedagógica do professor de Língua Portuguesa.

Embora as propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa, na década de 60 e início de 70, indicassem, fundamentalmente, mudanças na prática de ensino, em que a valorização da criatividade era a condição principal para desenvolver as práticas comunicativas e a expressão do aluno, o ensino de

---

[2] Pedro Demo (2004, p. 19) em sua obra intitulada ***A nova LDB: ranços e avanços*** relata: "... Na prática não parece um horizonte propriamente revolucionário, até porque restringe ao plano dos meios (modos de organização), que pode ser novo mantendo conteúdos velhos...".

[3] Grifo sob responsabilidade da autora.

Língua Portuguesa, sob a perspectiva da gramática normativa, ainda parecia o caminho mais viável a seguir, visto que os alunos, nas práticas escolares, traziam representações de mundo mais próximas das veiculadas em livros e textos didáticos.

Esse contexto começa a tomar outros moldes com o desenvolvimento dos estudos lingüísticos, a partir da década de 80, estudos esses desvinculados da tradição normativa e filológica, cujas pesquisas desenvolvidas em variação lingüística e em psicolingüística, entre outros campos, dentre eles o da lingüística aplicada permitiram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, sobretudo em relação à questão da aquisição da escrita, conforme dados colhidos em Terra (2001).

Não obstante, a esse passo na história da língua, as escolas continuam tratando as aulas de Língua Portuguesa pautadas principalmente na produção escrita, desestimulando a expressão oral do aluno, fator de inegável importância para sua interação social.

Sendo assim, continua aberta a questão sobre que espaço é conferido às práticas orais do aluno, levando em consideração a afirmação feita por Marcuschi (2001) sobre o pressuposto de que fala e escrita são atividades comunicativas e práticas sociais situadas, em que se tem um uso real da língua, o que leva esta pesquisa a estudar essa relação através da perspectiva sociointeracionista.

Logo, este texto encontra-se organizado em pontos teóricos que abordam questões básicas relacionadas à díade oralidade/escrita, numa tentativa

de ampliar a visão que se tem do que se constitui a oralidade, tomando por base teóricos como Marcuschi (2001) e seu trabalho com a fala e a escrita; Soares (2004, 2005) e Street (1982), ao tratarem dos aspectos que envolvem o letramento; Ramos (1977), com sua análise sobre o espaço conferido à oralidade em sala de aula.

Enveredando pelos aspectos analisados nas relações de poder na interação professor-aluno, tomo com suporte teórico as contribuições de Santos (2002) e, no campo das teorias sociointeracionistas e sociolingüísticas pautadas nas trocas verbais, Backthin (1995), Phillips (1998) e Ribeiro e Garcez (1998).

Em Bakhtin (1997), é defendida a importância da fala e da enunciação, em que o autor enfatiza seu caráter potencial no que se refere às transformações lingüísticas que acontecem no campo da interação verbal, tendo o diálogo como elemento-chave para este processo:

> O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra "diálogo" num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.
>
> (...)
>
> Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política etc.) (BAKHTIN, 1997, p. 123)

Este autor também valoriza a natureza social e não individual da fala, indissociavelmente interligada às condições de comunicação, que, por sua vez, estão envolvidas em sistemas sócio-culturais.

Toma-se também como aporte teórico as considerações feitas por Signorini (2001), ao ‘investigar’ a relação entre oralidade e escrita, e, mais uma vez, Street (1982), o qual levanta tópicos relacionados à cultura escrita e oralidade, dentre outros autores. No campo das reflexões acerca da pesquisa etnográfica, cultura e identidade, encontrei bases relevantes em Erickson (1984) e em Moita Lopes (2002).

Ao analisar os rumos que vem tomando a educação no Brasil, buscando entender como a escola se posiciona nesse sentido, são apresentadas algumas considerações feitas por Mattos e Silva (1995,1996), principalmente ao abordar a questão que se refere à “gramática tradicional” e “tradição gramatical” e as “contradições” que aponta no ensino de Língua Portuguesa.

O relato e observações deste processo investigativo foram organizados em capítulos temáticos. No primeiro capítulo, intitulado de **O Tratamento da oralidade no ensino de língua portuguesa: uma visão panorâmica***,* são feitas considerações acerca do conceito de oralidade e a relação entre fala e escrita no ensino de Língua Portuguesa. No segundo capítulo, **Percurso metodológico,** é feita a descrição dos passos seguidos nessa fase do trabalho, tecendo alguns comentários acerca da pesquisa de cunho etnográfico. No terceiro capítulo, intitulado de **A escola e a oralidade segundo seus atores**, são analisados alguns eventos de sala de aula, subdivididos em: 1. **A oralidade sob a concepção do professor;** e 2. **A Oralidade sob a concepção do aluno**. A seguir, têm-se as **Notas conclusivas***,* em que são apresentadas considerações

sobre o espaço da oralidade em sala de aula e algumas propostas com foco na produção oral do aluno.

1. O TRATAMENTO DA ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA VISÃO PANORÂMICA

Mostra-se relevante, nesse ponto, analisar o conceito acerca da oralidade como forma de estabelecer uma introdução básica aos objetivos desta pesquisa, cujo objeto de estudo se baseia na prática oral transformada em diálogo mediante a interação em sala de aula no ensino de Língua Portuguesa.

Assim, serão analisadas algumas questões que permeiam o ensino de língua portuguesa, estabelecendo uma relação acerca do espaço que é conferido às práticas orais em uma classe numa escola pública de Salvador, apresentando considerações acerca do conceito e concepção de oralidade, bem como sua relação com a modalidade escrita da língua, até estabelecer as relações existentes entre oralidade e letramento.

Inicio essas considerações refletindo que a escola é âmbito privilegiado do desenvolvimento da cidadania, de acesso ao saber para todos, de formação de consciência, enfim. Convém ressaltar, porém, que este estudo não possui a intenção de criticar de forma minimizadora, ou a partir de idéias preconcebidas, a ação da escola e/ou do professor de Língua Portuguesa. A preocupação está concentrada em analisar o espaço da oralidade no ensino do português da forma como ele se apresenta na própria experiência.

Interessa demonstrar, neste capítulo, ainda que de forma sucinta, como se apresenta a prática da oralidade no ensino de português. Essa é uma forma de alertar aos que se interessam por esse assunto, em especial educadores,

estudiosos, bem como as pessoas ligadas às políticas educacionais, para o fato de que o ensino de língua portuguesa não se processa de “forma mecânica e fragmentada, mas leva em conta o ser humano que a utiliza.

Assim, penso que fazer uso de práticas baseadas numa visão interacionista de linguagem possa vir a fornecer valiosos instrumentos para os indivíduos envolvidos, direta ou indiretamente, no trabalho com a língua materna.

Ao se analisar o ensino de Língua Portuguesa para o nível fundamental (1º a 8º série), pode-se notar que prevalece uma práxis pedagógica fixada no estudo da palavra e de frases descontextualizadas, reduzindo a compreensão de linguagem na perspectiva sociolingüística (interação social) a um modelo enrijecido e descontextualizado da vida do aprendiz/falante. (ANTUNES, 2003).

Uma das principais conseqüências deste modelo, apontadas por Antunes (2003), é o insucesso escolar que pode ser descrito de várias formas:

> Logo de saída, manifesta-se na súbita descoberta, por parte do aluno, de que ele “não sabe português”, de que “o português é uma língua muito difícil”. Posteriormente, manifesta-se na confessa (ou velada) aversão às aulas de português e, para alguns alunos, na dolorosa experiência da repetência e da evasão escolar.
>
> Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, “deixa” a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é lingüisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter a voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade. (ANTUNES, 2003, p. 20)

Tais seqüelas envolvem outros aspectos (tipo de sociedade, valores culturais, questões de ordem econômica, familiar etc.) que não estão vinculados apenas ao espaço escolar, mas à sociedade como um todo.

Alguns documentos relevantes que envolvem a política educacional brasileira, como o texto específico que forma o projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9394/96), os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), o Programa Nacional do Livro Didático — PNLD e a análise do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica — SAEB (2001) *2.* Os PCN (1999), apesar das inúmeras críticas[4] procedentes sobre sua construção, apresentam alguns avanços no campo da linguagem que podem ser lidos em sua segunda parte, *Língua Portuguesa,* no que se refere ao Ensino fundamental — terceiro e quarto ciclo:

> O domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (p. 49).

Forma-se um tripé de sustentação para o ensino de Língua Portuguesa que tem como base a escuta de textos orais/escritos, a prática de produção de textos orais e escritos e a prática da análise lingüística (PCN, 1999, p. 95). Portanto, não se pode deixar de reconhecer que houve alguns avanços significativos no campo da oralidade e do ensino da língua materna.

O PNLD tem como ponto norteador a questão da textualidade, das competências textuais, retirando do centro a “análise puramente metalingüística” no que se referia ao ensino de Língua Portuguesa (ANTUNES, 2003, p. 23).

---

[4] Apesar de alguns pressupostos dos PCN serem motivos de debates no campo educacional, os PCN, ainda assim, na vivência prática de sala de aula e do contexto da educação básica pública no Brasil, avançam em alguns aspetos (pluralidade lingüística, oralidade, diversidade cultural etc.), bem como trazem contribuições de teorias lingüísticas e pedagógicas atuais.

A LDB 9394/96, em seu artigo 26, avança na perspectiva sociointeracionista, uma vez que propõe uma base comum para os currículos nacionais, mas admite a inserção de temáticas diversificadas pertinentes às características regionais e locais da sociedade (cultura, economia...) nas quais o estabelecimento escolar está inserido (BRASIL, 2000).

No dia 17 de julho de 2004, em Brasília, a pedido do Ministério da Educação e Cultura, formou-se uma *Comissão para definição da política de ensino/aprendizagem e pesquisa da Língua Portuguesa no Brasil e de sua internacionalização*, tendo como alguns de seus integrantes lingüistas e pesquisadores reconhecidos no Brasil[2].

Uma das prerrogativas sobre o ensino de Língua Portuguesa analisada por esses especialistas é a questão da importância do domínio da prática oral na práxis educativa.

[2] Fizeram parte dessa comisão os professores Carlos Alberto Faracco (UFPR), Dinah Maria Isensee Callou (UFRJ), Eni de Lourdes Pulccinelli Orlandi (Unicamp), José Carlos Santos Azeredo (UERJ), José Luiz Fiorin (USP), Luiz Antonio Marcuschi (UFPE), Stella Maris Bortoni De Figueiredo Ricardo (UNB) e Suzana Alice Marcelino Cardoso (UFBA), dentre outros. (DEMO, 2004).

Acrescentam, ainda, a necessidade de:

> ... revisão e efetiva implementação das ações previstas nos planos curriculares nacionais na área de língua portuguesa, sob pena de ser enfatizado um ensino gramatiqueiro sem resultado, em lugar de um ensino centrado no domínio das práticas de língua oral e escrita. (BRASIL, 2004, p. 2)

Todos estes documentos educacionais expressam uma série de ações governamentais empreendidas em prol de um ensino voltado para a formação de qualidade, nos quais a preocupação com o ensino da Língua Portuguesa, bem como da oralidade na sala de aula, constituem-se em aspectos-chave.

No que tange à questão da oralidade na prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa, se pode constatar que, mesmo com essas modificações oriundas de instâncias superiores da educação brasileira, prevalece a omissão da fala como objeto de estudo na prática educativa.

Para Marcuschi (2001, p. 19), este espaço escolar do não dito, da omissão, no que se refere à oralidade, pode ter uma explicação baseada no senso comum de que o uso da oralidade da língua está diretamente vinculado à vida de cada ser humano de tal maneira que não necessita ser abordado no espaço escolar.

A conversação é analisada a partir de atividades orientadas pela situação informal (conversa, troca de idéias, explicação para o colega...), restringindo-se à reprodução desses registros de situações informais da fala, sem que haja uma investigação mais científica, mais rigorosa em torno da oralidade.

Existem inúmeras questões que podem ser investigadas em sala de aula: padrões gerais da conversação; gêneros orais da comunicação pública, que

exigem registros mais formais no que diz respeito à escolha lexical, aos padrões textuais e às convenções sociais. (ANTUNES, 2003).

Como educadora e estudiosa da questão aqui envolvida, não posso desprestigiar uma das precípuas funções do ensino de Língua Portuguesa na educação básica, mais especificamente, no ensino fundamental, no passado e agora, que é, de fato, capacitar o educando a compreender e a fazer uso da norma culta da língua.

O que questiono, por outro lado, é a forma como o contato com essa norma culta, pelo aluno, vem sendo feita, em especial no que diz respeito ao uso da modalidade oral em sala de aula.

Assim, passo a refletir sobre o fato de que o aluno já traz, de sua comunidade de fala, sua norma social que, apesar de não ser considerada “culta”, e, ao contrário, muitas vezes desprestigiada, representa recortes de sua identidade cultural e, através desse modo “peculiar” de falar, eles conseguem estabelecer uma comunicação satisfatória.

Nesta perspectiva, à escola caberia, então, aproveitar essas normas sociolingüísticas estigmatizadas pelos usuários da norma de prestígio social como ponto de partida para que o aluno possa conhecer e, aos poucos, se familiarizar com a norma culta[3] da língua.

Para salientar esse ponto de vista, Mattos e Silva (1995) toma a seguinte afirmação de dois professores pós-graduados em Letras, em artigo que trata de experiências em escolas comunitárias de periferias de Salvador:

> Deixar valer a 'lógica" do aluno, ainda que vá de encontro à do professor. Deixar valer a expressão lingüística do aluno ainda que o professor saiba que existe uma outra exigência fora e até mesmo dentro da sala de aula, quanto a esse desempenho, é o desafio da convivência com a pluralidade, respeitando a autonomia de cada um... Um dos nossos problemas está em como sedimentar uma proposta político pedagógica que, mesmo sendo resultado e expressão dos nossos anseios, se contrapõe a padrões estabelecidos de nossa dominação histórica, arraigados pela ideologia dominante... Essas iniciativas se constituem como um espaço de experimentação, mas também um espaço de luta maior por um ensino público, gratuito e de qualidade que reflita os interesses dos segmentos populares (p. 50)

No entanto, a partir da análise sobre o ensino gramatical nas escolas, o que se continua a constatar é que a educação continua com seu verniz elitista, privilegiando um determinado ideal de língua, baseado na escrita formal, que parece ser de grande vitalidade nas salas de aula de língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

---

[3] Quanto à expressão norma culta, deve ser entendida como designando a norma lingüística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social. A norma culta está também em contato com as demais normas sociais, havendo aí múltiplas interinfluências e eventuais processos de mudanças em diferentes direções (FARACO, 2001).

A situação torna-se mais agravante quando se constata que faz mais de três décadas que a lingüística se integrou aos estudos sobre linguagem nas principais Universidades brasileiras, formando professores de Língua Portuguesa, que, em sua grande maioria, estão dentro das salas de aula, mas parece que não

conseguiram modificar o modo de ensinar a língua materna, e continuam tendo como finalidade a tradicionalidade normativa do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, de forma a não se considerar a experiência sociolingüística do educando, bem como a questão cultural da formação do português falado no Brasil.

Não poderia deixar de pontuar, ao abordar essa questão da formação do português falado no Brasil, no panorama do ensino da língua portuguesa, embora não figure mais como acontecimento tido como 'atual', o que Mattos e Silva (1995) considera como 'divisor de águas' nos projetos desenvolvidos em prol dos avanços lingüísticos, no que se refere à oralidade: 'o Projeto de Estudo Conjunto e Coordenado da Norma Lingüística Oral Culta de Cinco das Principais Capitais Brasileiras', conhecido como Projeto NURC [4].

---

[4] Projeto desenvolvido com o intuito de observar a altura social dos fatos lingüísticos e de depreender a norma idiomática fundada no uso real da língua. De forma similar teórica e metodologicamente ao que se realiza nas capitais hispano-americanas, esse projeto chegou ao Brasil pelo professor Nelson Rossi da Universidade Federal da Bahia, começando a ser implantado em 1969. Durante quase toda a década de 70, as equipes das cinco cidades se dedicaram à constituição do *corpus*, um banco de dados com 400 horas de gravação por capital e 600 informantes, divididos por três faixas de idade – 25 anos em diante – e pelos dois sexos.
O projeto sofreu críticas e passou por grandes dificuldades de financiamento, mas constitui-se num projeto vitorioso por ter conseguido documentar um *corpus* gravado e arquivado nas cinco cidades e pelas subseqüentes análises, que vêm se intensificando nos últimos anos (MATTOS E SIVA, 1995).

Mattos e Silva (1995) considera o Projeto NURC um 'divisor de águas' na questão da(s) norma(s) culta(s) no Brasil, porque, através dele, nas camadas universitárias hegemônicas, foi introduzida uma nova visão acerca da diversidade de normas no processo de ensino, embora a autora ressalte,

por outro lado, que essa atuação atinge ainda um número pequeno em relação aos milhares de professores de português que existem no Brasil.

Retornando ao panorama mais recente e, como enfatiza Antunes (2003), sem desprezar toda essa dedicação demonstrada, principalmente, através dos projetos, leis e trabalhos realizados nesse sentido até agora, com o objetivo de conferir à escola mais condições de qualidade, a estudiosa ressalta alguns aspectos negativos acerca de como ocorre a atividade pedagógica de ensino do português.

Em relação às atividades em torno da oralidade, pode-se constatar, logo de início, a pressuposição de que é na fala que se violam as regras gramaticais, ou seja, o ‘erro’, na língua, ocorre na fala, onde tudo é permitido, pois, segundo essa concepção, a fala está acima das prescrições gramaticais.

Ressalto, no tocante a essa concepção acerca da fala, o quanto distanciada ela se mostra do que propõem as vertentes sociointeracionistas, que colocam, dentre outros pontos, que a fala envolve também situações mais formais de interação, que irão, dessa forma, condicionar outros padrões de oralidade que não apenas o coloquial. Não reconhecer esse aspecto tão positivo da oralidade, penso, é um dos grandes entraves que ainda precisam ser desconstruídos nas práticas em sala de aula.

Antunes (2003) aponta, também, como fator negativo, a tendência em concentrar as atividades da oralidade informal, que são características das situações da comunicação privada, fazendo predominar, assim, os registros coloquiais, do tipo ‘conversa’, ‘troca de idéias’, a ‘explicação para o colega’, restringindo o trabalho com oralidade, conseqüentemente, à reprodução

desses registros informais, sem que se questione de forma mais relevante como a conversação acontece.

Essa colocação da autora me faz refletir o quanto essa ‘prática’ termina por privar o aluno de ter contato com gêneros orais de comunicação pública que, decerto, serão cobrados dele quando envolvido em situações comunicativas mais formais do ‘falar em público’.

Levar em conta as necessidades essenciais do educando, bem como considerar sua potencialidade lingüística, significa perceber seu discurso, sua possibilidade de fala oriunda de sua casa, de seu mundo, de sua família, de seu grupo social, significa mediar a formação deste conhecimento sociolingüístico formal, culto e erudito que tem suas ressalvas de utilização a depender do contexto, da ocasião e do nível lingüístico do interlocutor.

Ao analisar os PCN de língua portuguesa para o ensino fundamental, é possível constatar que eles se dividem em duas partes: *apresentação da área de língua portuguesa*, em que se discutem questões sobre a natureza da linguagem, o ensino dessa disciplina (objetivos e conteúdo) e a relação texto oral-escrito / gramática; e *Língua portuguesa no terceiro e no quarto ciclos*, em que aparecem os objetivos e conteúdos específicos dessa fase, divididos em prática de escuta de textos orais / leitura de textos escritos, prática de produção de textos orais e escritos e prática de análise lingüística, o que vejo como um passo à frente em relação ao trabalho com a oralidade, se tais questões fossem postas em prática.

Ressalto que, na primeira parte há, também, a proposta de interdisciplinaridade, para que o aluno considere a língua em uma perspectiva

mais ampla, estabelecendo a relação da disciplina com os temas transversais que norteiam os PCN, a saber ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo, os quais não considero possíveis de serem trabalhados sem pensar em cultura oral.

Ainda no texto dos PCN, há a perspectiva mais crítica de ensino de língua, apresentando a leitura e a produção de textos como a base para a formação do aluno, mostrando que a língua não é homogênea, mas um somatório de possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva. Assim, o texto é visto como unidade de ensino, privilegiando, assim, a diversidade de gêneros na escola e, conseqüentemente, a prática oral em sala de aula.

Marcuschi (2001), por sua vez, ao considerar a oralidade não como forma dissociada da escrita, de forma estanque e inferior, mas percebê-la como elemento propulsor de mudanças na praxis educativa de Língua Portuguesa, analisando-a dentro das “práticas comunicativas e dos gêneros textuais”, propõe o aprendizado da língua, de modo que proporcione ao educando um “maior conforto em suas atividades discursivas”, viabilizando trocas lingüísticas.

Essa perspectiva de ensino poderá conduzir a que o educando perceba sua língua como algo vivo em seus diversos usos, não estando restrita apenas às questões meramente gramaticais, como poderá ser constatado nas considerações feitas no item a seguir.

1.1 A RELAÇÃO ORALIDADE/ESCRITA

Passo, agora, a tecer considerações sobre o conceito de oralidade e a relação entra oralidade e escrita, iniciando por reconhecer que toda atividade pedagógica que envolva o ensino de língua portuguesa, apresenta, ainda que implicitamente, uma determinada concepção de língua.

Assim, tudo o que se produz no espaço de uma sala de aula está direta e dependentemente relacionado a um conjunto de pressupostos teóricos, a partir dos quais se torna possível perceber os fenômenos que envolvem o uso da língua. É a partir da concepção que se tem de língua, que são definidos os objetos de estudo, envolvendo do mais simples aos mais específicos procedimentos de aprendizagem.

Posso perceber, após a realização desse estudo, que muitas vezes nós, como professores de português, nos afastamos do ideal de nossa prática porque nos falta, entre outras condições, um respaldo teórico que nos permita reconhecer como funciona o fenômeno da linguagem humana. Por outro lado, segundo Antunes (2003), o desinteresse de muitos professores pela teoria pode significar também uma falha na compreensão do que seja ‘teoria’ e ‘prática’, e de como são interdependentes e se alimentam mutuamente, visto que se torna improcedente haver uma prática eficiente sem que esteja devidamente fundamentada num arcabouço teórico sólido e objetivo.

Colocando de uma forma sumarizada a questão dos princípios teóricos, pode-se dizer que duas fortes tendências têm permeado os fatos da linguagem, no decorrer dos estudos lingüísticos. A primeira tendência encontra-se centrada na visão de língua como um sistema em potencial, enquanto conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização.

A segunda tendência teórica, a qual possibilita uma reflexão mais profunda acerca dos fenômenos da linguagem, encontra-se centrada na visão de língua “enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto *sistema-em-função*, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização” (ANTUNES, 2003, p. 41).

Em relação aos conceitos sobre oralidade, convém iniciar pela afirmação de Marcuschi (2001), ao verificar que os resultados das investigações acerca dos estudos realizados pelos diversos pesquisadores da área em relação à língua falada e a escrita, (visto que ambas não podem ser estudadas sem uma relação paralela), são limitados e bastante dispersos, evidenciando que a questão é complexa e variada.

Pelo fato de iniciar essas considerações através do referido autor, considero válido citar um encontro ocorrido no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, com o próprio Marcuschi, em ocasião da disciplina Análise do discurso I, que eu cursava ainda como aluna especial, em maio de 2003. As passagens que foram anotadas encontram-se, na íntegra, na minha monografia de conclusão da Especialização, citada nas referências.

Durante sua palestra, que girou em torno da díade fala-escrita, o autor nos deixou algumas importantes observações, que foram anotadas e registradas pela turma. No entanto, uma das *falas* que julguei mais interessante para transcrever, aqui, diz respeito à forma como ele analisa a concepção/papel da oralidade, estabelecendo, em contrapartida, uma relação com a escrita, aliás, como já era de se esperar, visto que esse autor só consegue avaliar escrita e

oralidade como “modalidades de uso da língua, que são *co-ocorrentes* e não concorrrentes” (MARCUSCHI, 2001).

O autor diz, então, que “olhar a oralidade na escrita é olhar as estratégias. Anúncios classificados estão cheios de estratégias de oralidade, por questões de economia, por questões de ser mais convincente’”. E, em outra fala: “A escrita contém mais pronomes do que a fala, contudo, ambas as modalidades são contextualizadas. Não há dicotomia fala x escrita; não são paralelas, mas sim concomitantes”.

Logo, a oralidade pode ser vista como uma prática interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora, e compreende desde uma realização mais informal aos mais variados contextos de uso da língua.

A força da oralidade na transmissão e construção do conhecimento remonta à história da Grécia Antiga, uma vez que a escrita não era tida ainda como modalidade lingüística dominante.

A língua oral representava a força da pedagogia sofista[5], a qual era tida como instrumento vital para os pensadores gregos do período, era a força máxima da interpretação dos sons das letras e das palavras (oralidade).

---

[5] Posterior ao grande triunfo dos gregos, atenienses, contra o império persa, houve uma grande vitória política da democracia, cujo domínio pessoal dependia da capacidade de o povo ser conquistado pela persuasão. A oratória e, por conseguinte, os mestres da eloqüência utilizavam deste recurso lingüístico para argumentar questões filosóficas, sócio-culturais e políticas do período. Os sofistas, sequiosos de conquistar fama e riqueza no mundo, tornaram-se mestres de eloqüência, de retórica, ensinando aos homens ávidos de poder político a maneira de consegui-lo. Diversamente dos filósofos gregos em geral, o ensinamento dos sofistas não era ideal, desinteressado, mas sobejamente retribuído. O conteúdo desse ensino buscava atingir todo o saber, a cultura, uma enciclopédia, não para si mesma, mas como meio para fins práticos e empíricos.

A oratória, ou seja, o uso da língua oral significava o lugar do conhecimento mediador da emancipação do povo grego. Neste sentido, a oralidade representava uma recombinação de vários elementos (crenças, hipóteses, ideologias, valores...) que possibilitavam a reconstrução de uma linguagem que pudesse ser compreendida, interpretada, analisada e vivenciada pelo homem grego. Llanos (1971, p. 23) relata que os sofistas tinham o objetivo de ensinar a oratória ao maior número de homens possível, e diz: “para cumprir sua missão educativa, os sofistas necessitavam do cenário público da praça e do mercado fervilhante de vida com todas suas exigências e paixões”.

O posterior prestígio conferida à escrita gerou o que Lyons (1979, p. 9 - 10) denominou de *erro clássico* no estudo da língua. A língua falada era então vista como dependente da língua escrita, e os textos literários, em especial os de Homero, escritos provavelmente durante o século IX a.C., eram considerados *puros* e *corretos* face à fala coloquial dos interlocutores da época.

Este perfil gramatical foi retomado pelos gramáticos romanos que o codificaram para a posteridade, determinando, ainda no século XX, a forma dos manuais escolares tradicionais.

Marcuschi (2001), admite eu, de fato, a fala possui a primazia no aspecto cronológico e histórico, todavia a escrita possui um *status quo* demarcado por valores sociais que são sinônimos de educação, desenvolvimento, poder, erudição, ressaltando, ainda, que essa importância da escrita em detrimento da

---

O auge da sofística pode ser delimitado a partir da segunda metade do século V a.C. O centro foi Atenas, a Atenas de Péricles, capital democrática de um grande império marítimo e cultural. (ABBAGNANO, 2001)

oralidade se evidencia ainda mais quando o indivíduo chega à escola, que é lugar de prestígio para aquisição da escrita.

Considerando a língua em seu uso efetivo, esta pesquisa leva em conta a relação entre fala e escrita que se constitui num continuum, como afirma Marcuschi (2001) e não numa polarização dicotômica. Assim, adota-se, aqui, a perspectiva sociointeracionista, através da qual se tem a possibilidade de tratar os fenômenos de compreensão na interação face a face e na interação entre leitor e texto escrito, de forma a detectar especificidades na própria atividade de construção dos sentidos.

A perspectiva interacionista encontra-se centrada nos processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais.

Em face a essas observações, conclui-se que discorrer sobre a relação entre fala/escrita não é referir-se a algo consensual, visto que incide em discorrer, também, entre a relação oralidade e letramento, tomadas como fatos lingüísticos e práticas sociais.

Para McLuhan (1962), a revolução dos meios tecnológicos, mais um fato da vida moderna agora totalmente reconhecido, como o rádio, a televisão, o telefone e o computador, vem transformando o alcance da palavra falada, ou seja, da língua oral.

Na prática da linguagem oral urge, no ensino de Língua Portuguesa, uma maior atenção com relação ao processo de aprendizagem dos educandos,

pois falar significa aprender a ouvir. Ouvir, muitas vezes, outras palavras num exercício de crítica oral.

As diferentes exigências da fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do mundo oral, não podem ser reduzidas a uma abordagem instrumental, não raras vezes, insuficiente para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações.

A oralidade, é importante explicitar, se realiza através de fenômenos que não envolvem apenas som e grafia, mas também por fenômenos como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Logo, é improcedente a concepção de que a oralidade só se manifesta através da fala, mais precisamente, através da conversação, apesar de esta ser uma das suas principais formas de representação.

As diferentes exigências da fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do mundo oral, não podem ser reduzidas a uma abordagem instrumental, não raras vezes, insuficiente para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações.

Como assinala Marcuschi (1986) sobre o assunto, “a conversação é a primeira das formas da linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora”.

Julgo relevante, nesse ponto, apresentar o conceito acerca de “voz”, em McLaren (1977), referindo-se a um conjunto de significados multifacetados e interligados, através do qual os alunos e professores se engajam num diálogo ativo.

Segundo esse ponto de vista, a voz é um conceito pedagógico e político importante, porque alerta os professores para o fato de que todo discurso é situado historicamente e mediado cuturalmente, e parte do seu significado deriva da interação com os outros.

McLaren (1977) ainda explica que, mesmo que o termo refira-se a um discurso interiorizado, tal discurso não pode ser tomado sem que se situe num universo de significados partilhados, ou seja, nos símbolos, nas narrativas e nas práticas sociais da comunidade na qual o diálogo acontece, visto que o termo voz diz respeito à gramática cultural e à bagagem de conhecimento que os indivíduos utilizam para interpretar e articular experiências.

Para que os professores possam desmistificar e fazer da cultura escolar dominante um objeto de análise política, precisam questionar as vozes que emergem de diferentes esferas ou cenários, tais como a voz do professor e a voz da escola, levando-se a concluir que as práticas discursivas referem-se, então, às regras pelas quais os discursos são formados.

De acordo com Foucault (2004), os discursos são feitos de práticas discursivas que ele descreve como um corpo de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram um dado período e para uma dada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de operação da função enunciativa.

Para o referido autor, essas regras governam o que pode ser dito e o que deve permanecer em silêncio, e quem pode falar com autoridade e quem deve ouvir.

Assim, a oralidade refere-se a uma característica inerente ao ser humano, sendo um dos fortes fatores de identidade social, regional, que marca cada aluno, visto que cada uso da língua é moldado pelos valores que a sociedade impõe.

1.2 ORALIDADE E LETRAMENTO

Como o estudo da oralidade incide também em observações às práticas de letramento, são expostas, neste ponto, considerações feitas por Soares (2004), Signorini (2001) e Street (1982), autores empenhados nos estudos acerca da díade fala e escrita e a relação com o letramento.

A noção do terno ‘letramento’ pode ser compreendida a partir da leitura de Magda Soares (2004), em que se analisa desde a etimologia da palavra até o seu significado no contexto do processo de ensino/prendizagem.

Assim, para definir o termo, a autora em questão inicia por esclarecer que letramento é a versão em português para a palavra da língua inglesa *literacy. Literacy*, pois, é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.

Aqui, faz-se uma ponte entre a relação fala e escrita, principalmente no que se refere ao valor acentuado que é dado à escrita nas aulas de língua portuguesa, visto que, implícita nesse conceito, está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2004, p. 17).

Interessante a posição da autora, sobre esse aspecto, no trecho que segue:

> (...) Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a "tecnologia" do ler e do escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem conseqüências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos. (...) O "estado" ou a "condição" que o indivíduo ou grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*.(SOARES, 2004, p.18))

No que se refere à oralidade, considerando-se seus fenômenos múltiplos como a prosódia, os gestos, a entonação, o movimento dos olhos, dentre outros aspectos, pode-se notar que as práticas de letramento envolvem , quando se fala em "leitura e escrita", também os aspectos orais.

Enquanto as habilidades, ela continua, estendem-se da habilidade de decodificar palavras escritas à capacidade de integrar informações provenientes de diferentes textos, as habilidades de escrita estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial (SOARES, 2004, p. 69).

Desse modo, a autora em questão demonstra que a escrita engloba desde a habilidade de transcrever a fala, através do ditado, até habilidades cognitivas e metacognitivas, torna-se "extremamente difícil" formular uma definição consistente de letramento, ainda que, segundo a autora, nos limitássemos a formulá-la considerando apenas as habilidades individuais de leitura e escrita.

Street (1982), nesse sentido, procura esclarecer que o termo letramento, cujo significado e considerações interessam a este trabalho, é por ele

concebido como uma parte das práticas sociais e das concepções de leitura e escrita.

O autor confere ao contexto a importância que as práticas e conceitos de leitura e escrita particulares representam para uma determinada sociedade e defende que tais práticas estão envolvidas numa ideologia e não podem ser isoladas ou tratadas como ‘neutras’ ou meramente técnicas.

Assim, o letramento diz respeito às próprias práticas em que estão envolvidos os sujeitos, de forma que os permitem interagir e dominar a tecnologia da escrita.

Essas considerações levam a inferir que o letramento deveria ser tomado, pelo professor, como um conjunto de práticas sociais, a exemplo da oralidade, as quais se concretizam levando-se em conta o contexto em que estão inseridas.

Signorini (2001), por sua vez, explica a sua concepção sobre letramento a partir de estudos feitos sobre a escrita e os seus usos individuais na sociedade.

Esta autora afirma que não se pode confundir letramento com alfabetização ou como aquisição do código escrito, visto que o letramento são práticas sociais que independem de alfabetização e mesmo de escolarização, descartando a possibilidade de que essas práticas possam ser medidas por critérios quantitativos universais do tipo alcançado em testes tradicionais e padronizados.

Nesse caso, através da etnografia é que se torna possível a investigação do letramento, o qual está, portanto, diretamente vinculado às

situações comunicativas e a contextos históricos e sociais que variam de indivíduo para indivíduo.

De certa forma, essa concepção explica, e muito, o fato observado na minha pesquisa, de que diferentes alunos, com diferentes histórias de vida e em diferentes situações de escrita a que foram submetidos, apresentem comportamentos pautados pelas práticas socioculturais em que se envolvem nos contextos nos quais estão inseridos.

Marcuschi (2001) busca compreender melhor o fenômeno do letramento, observando que, no estudo da sociedade moderna, torna-se impraticável estudar a oralidade e o letramento sem considerá-los sob o ponto de vista do papel que ambos desempenham, bem como seus variados usos no dia a dia.

Sob esse ponto de vista, já não se concebe analisar as relações fala oralidade e escrita e oralidade/ letramento levando-se em conta apenas o domínio do língua, mas também se deve considerar os fatores sociais, culturais e políticos da comunidade na qual o processo de letramento ocorre.

Após essas considerações, passo, agora, à descrição da metodologia adotada nesta pesquisa.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Inicio este parágrafo tecendo algumas considerações acerca do método utilizado na pesquisa, cujas bases teórico-metodológica foram encontradas em leituras feitas em Erickson (1973), dentre outros estudiosos.

Segundo Erickson (1973), a etnografia pode ser considerada um processo de questionamento guiado por um ponto de vista, ao invés de um processo de relato guiado por uma técnica padrão ou conjunto de técnicas, ou mesmo um processo totalmente intuitivo que não envolva reflexão.

O referido autor coloca que o trabalho de campo, numa pesquisa de cunho etnográfico, é altamente indutivo, mas não existem induções puras.

Assim, o etnográfo traz para o campo um ponto de vista teórico e um quadro de questões, explícito ou implícito, sendo que a perspectiva e as questões podem ser modificadas no campo, mas o pesquisador inicia seu trabalho a partir de uma idéia que lhe serviu de base.

O que resulta do questionamento de campo, segundo o autor, é, primeiro, uma descrição das regularidades do comportamento social em uma situação social considerada como um todo; segundo, a experiência do etnógrafo face a essas regularidades, justamente *por estar lá,* e, terceiro, como ele ou ela vê a situação e o comportamento situacional à luz de uma ampla variedade de comportamento humano encontrada pelo mundo.

Isto implica que o *ethos*, a unidade de análise para o etnógrafo, pode ser constituído por qualquer relação social, formando uma entidade corporativa na qual as relações sociais são reguladas pelo costume.

Portanto, o *ethos* na etnografia escolar, se encontra constituído pelas relações sociais que envolvem o espaço das salas de aula observadas, visto que são, conforme Erickson (1973), unidades sociais que podem ser descritas etnograficamente.

Leva em conta, por conseguinte, que um estudo etnográfico não trata apenas de uma unidade social de qualquer tamanho como um todo, mas retrata eventos, pelo menos em parte, do ponto de vista dos atores neles envolvidos.

No entanto, este autor acredita que a etnografia tradicional, por outro lado, precisa ser adequada ao estudo das escolas, ambiente no qual esta pesquisa foi realizada.

Como um dos motivos, ele aponta que a escola é muito mais complexa do que as descrições feitas por ele acerca das crenças escolares e da organização social, visto que essas descrições podem ter deixado fora alguns detalhes essenciais. O próprio autor admite que, no melhor dos casos, suas descrições são somente “caricaturas”, as quais não poderiam ser enganadas pela vida real.

De forma similar, ele pondera que o etnógrafo, através de detalhes abstraídos seletivamente da vida diária, face a suas descrições de determinada sociedade – por omitir muito e por inclinar sua descrição para aqueles detalhes que incluiu – produz não somente uma “caricatura” (a qual o autor considera inevitável, desde que o pesquisador não possa apresentar cada detalhe observado), mas comunica seu ponto de vista de forma implacável.

Outro problema importante levantado pelo autor diz respeito à forma que os etnógrafos, por serem membros da sociedade em que se realiza a pesquisa, pensam e sentem sobre a própria sociedade e como o próprio ponto de vista lhes afeta a descrição.

Assim, se há uma cultura de professores de escola elementar, por exemplo, esta cultura não é certamente, em seus traços distintivos, a do próprio pesquisador. Ele argumenta que, se esse pesquisador pretende descrevê-la adequadamente, deve ficar em volta até que ela faça sentido e então relatá-la de maneira que faça sentido.

No relato do pesquisador, continua o autor, ele pode escolher condenar ou não essa cultura, mas em qualquer caso ele é obrigado a fazê-lo intelegivelmente, como visto de dentro, e retratar os atores na situação como humanos e não como figuras “estúpidas” ou “monstros”. Pessoas que talvez não sejam “boas”, “belas” ou “inteligentes”, mas humanas.

Em face a essas considerações, pus-me a pensar no que aconteceu com meu trabalho, durante a pesquisa de campo, quando aprendi a ver meus colaboradores de pesquisa como sujeitos socioculturais.

Precisei, como conseqüência mais imediata, compreender mais acerca da diversidade cultural, étnico-racial e mais sobre cultura e mais sobre a escola.

Passei, então, a visualizar os sujeitos envolvidos não só como professores, alunos, pai, mãe, diretor (a), mas como seres humanos, homens, mulheres, crianças, adolescentes que pertencem a uma cultura, a uma classe social, possuem as suas crenças, seus costumes, seus próprios valores morais, ou seja, indivíduos que experimentam diferentes processos socioculturais.

Os principais subsídios encontrados numa pesquisa de cunho etnográfico, reflito, são encontrados nesse emaranhado institucional, que compreende um complexo de experiências, relações e atividades que brotam no âmbito político, familiar, nas relações com os vizinhos, com o mundo circundante.

Essas relações são o que induzem o pesquisador a empreender uma pesquisa detalhada, meticulosa, marcada pela escuta paciente, pela consciência da multiplicidade cultural, visto que o ponto de partida é a observação. Não a observação de fora para dentro, mas a observação participante, em que os elos vão sendo construídos no contato diário entre pesquisador, ambiente de pesquisa e os atores/sujeitos sociais envolvidos. Nas palavras de Erickson (1973), um relato *como visto de dentro*.

Logo, ao apresentar, no capítulo final do trabalho, algumas conclusões acerca do espaço da oralidade em sala de aula, as mesmas são apresentadas, tal como coloca Erickson (1973), como *possíveis*, ao invés de *certas*, o que pode levar à credibilidade sem incidir em mistificação e/ou estigmatizações baseadas em juízo de valor.

2.2 CONHECENDO O CENÁRIO DE PESQUISA

O ambiente em que foi feita esta pesquisa é uma escola da rede pública estadual de ensino, Colégio Estadual Carneiro Ribeiro Filho, localizado à rua Augusto Guimarães, nº 573, no bairro da Soledade, em Salvador. A opção por esse estabelecimento de ensino deve-se ao fato de eu já lecionar na escola e, assim, ter a possibilidade de acompanhar, inicialmente, uma classe de 8ª série e, depois, como forma de estabelecer uma análise comparativa, também outra turma, com outra professora da mesma série, buscando uma maior aproximação do contexto pesquisado.

- ***Era uma vez uma escola que era uma casa ... ou será que era uma casa que era uma escola?***

O prédio em que hoje funciona a escola, fora, antigamente, uma escola particular, cujo nome era apenas Carneiro Ribeiro, pertencente à família Carneiro Ribeiro. A família, então, residia numa área anexa à escola.

Assim, o prédio em que funcionava a escola particular e hoje funciona a escola estadual era, na verdade, uma casa residencial, mais precisamente uma mansão no estilo vitoriano, devidamente adaptada, posteriormente, para atender às exigências típicas de uma escola particular.

Teve, portanto, já antes de 1967, suas estruturas originais modificadas, embora parte da antiga estrutura ainda hoje se encontre a mesma, como, por exemplo, os mesmos azulejos da parte térrea, sendo mantidas, também, as duas frondosas árvores que chamam a atenção pela altura e beleza, o que confere à

escola, ainda, um certo ar de residência e ficam localizadas bem ao meio do pátio, local onde os alunos geralmente se reúnem no intervalo, segundo as informações cedidas por uma professora que já está na escola desde quase o mesmo período em que a escola foi fundada.

Posteriormente, o Governo do Estado adquiriu o estabelecimento e a antiga ‘escola-casa’ particular se transformou na Escola Carneiro Ribeiro Filho. O último sobrenome adicionado à escola se deu pelo fato de, na época, já existir uma outra escola denominada também de Carneiro Ribeiro, embora seja mais conhecida, hoje, como Escola Parque.

Grande parte das casas nas imediações foi tombada pelo patrimônio histórico, sendo feitas várias restaurações. Assim, o que outrora fora uma residência, o que me faz refletir que possivelmente também representava um lar, ou seja, pode ter abrigado várias gerações de famílias, num passado mais distante, foi transformada na Escola Carneiro Ribeiro Filho, cuja fundação se deu no dia 17 de março de 1967 e na qual eu leciono desde o ano de 1992.

A escola trabalha com o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), Ensino Médio, Educação Especial (Regularização de fluxo escolar), e funciona nos três turnos.

Antes de passar à descrição da estrutura física da escola, é importante colocar que o colégio está entre os que recebem a verba do governo, administrada livremente pela direção da escola, através da Diretoria de Administração Financeira – Diraf, subordinada à Superintendência de Atendimento e Organização

Escolar – Supec, setor diretamente responsável por levar a descentralização financeira[6] às escolas da Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

Considero importante a informação sobre a escola possuir a chamada autonomia econômica, pois essa autonomia acaba por se refletir nas condições físicas em que o estabelecimento hoje se apresenta.

O prédio é dividido em três amplos pavimentos, com cerca de 10 espaçosas salas de aula por andar, contabilizando mais que 30 salas, sendo que, no térreo, algumas foram transformadas em biblioteca, sala de informática e sala de artes. Todas as salas, que há alguns anos ainda tinham o tradicional quadro-negro, hoje se encontram equipadas com quadros brancos e, no lugar do giz branco, são utilizados pilotos.

Há sanitários masculinos e femininos nos dois andares do prédio, destinados aos estudantes e mais outro na parte térrea, numa área anexa, perto da biblioteca, onde há bem pouco tempo ficavam as turmas de regularização de fluxo.

A diretoria e a sala dos professores dispõem de sanitários próprios, os quais, juntamente com a sala dos professores e a sala da direção, foram reformados no final do ano de 2006.

---

[6] Convém esclarecer que por descentralização financeira entende-se a transferência de créditos entre uma unidade gestora e suas beneficiárias, para que estas possam efetuar a sua execução. Com a descentralização, mudam-se os padrões da gestão educacional. A escola ganha a condição de determinar em que gastar e como gastar os recursos recebidos; a parceria com a comunidade é fortalecida; e perdem espaço as interferências clientelistas entre o órgão central e as escolas, porque são estabelecidos critérios e existe a transparência no repasse de recursos.

A sala dos professores, localizada bem à frente da entrada principal, é espaçosa, com sofás distribuídos nos dois lados mais largos da sala, enquanto que ao meio fica uma comprida mesa rodeada de cadeiras, onde geralmente os professores se reúnem na hora do intervalo.

Um dos aspectos mais confortáveis da sala é o fato de possuir ar condicionado em perfeitas condições de funcionamento e, ainda, um ventilador de teto. Ao fundo da sala, ficam os armários dos professores, com número e chaves próprias a cada um, além dos nomes fixados em cada um. Há, também, um aparelho de TV.

Segundo informações obtidas na secretaria da escola, o prédio tem capacidade de receber cerca de três mil alunos, distribuídos nos três turnos. A escola sempre foi uma das mais concorridas na época da matrícula, chegando a comportar cerca de 2.000 alunos e um quadro estável, durante muitos anos, de cerca de 140 professores.

Neste ano de 2006, a escola teve suas turmas reduzidas em mais de 40% e o quadro de professores, reduzido em cerca de 20%. Muitos professores que já lecionavam ali há muito tempo, tiveram que ser ‘devolvidos’ e mantidos à disposição ou remanejados para outras escolas pela Secretaria de Educação. O turno matutino, porém, continua com muitas turmas, porque comporta séries tanto do ensino médio quanto do ensino fundamental.

No nível térreo, funciona uma sala de informática com vários computadores, que são usados pelos alunos para a pesquisa de trabalhos, embora a grande queixa deles seja que os equipamentos estejam lentos, ultrapassados e quase sempre estejam em manutenção.

O colégio sempre dispôs de uma biblioteca, situada próxima ao espaço que hoje se transformou na sala de informática. Recentemente reformada, possui um bom acervo, contendo referências em variadas áreas, resultado das várias doações que a escola vem recebendo nos últimos anos e em número satisfatório para que os alunos façam suas consultas.

Na direção atual, desde o ano passado, 2005, dois professores, geralmente os que se encontram com a carga horária incompleta, são designados para assumir a biblioteca, ou seja, assumem o compromisso de mantê-la aberta, funcionando, com os livros devidamente catalogados e arrumados em várias prateleiras.

Num espaço anexo, ainda no térreo, está localizada a sala de vídeo. É uma sala bastante ampla, também recentemente reformada, com uma televisão e um aparelho de DVD.

O colégio possui, ainda, uma videoteca, mas, geralmente, o professor loca o filme fora da escola, como eu própria faço, na maioria das vezes para atender às sugestões dos alunos, as quais recaem, quase sempre, em filmes mais atuais, que não estão disponíveis na escola.

Logo à entrada, na parte principal da escola, ficam localizadas, em salas separadas, a diretoria, a secretaria e a sala dos professores.

A área destinada à distribuição da merenda escolar, o refeitório, só funciona para os alunos da educação fundamental, e também fica localizada na parte térrea, onde se encontram grandes mesas com cadeiras e, mais adiante, a cozinha, onde são recebidos e armazenados a merenda e os materiais culinários necessários para que se prepare, ali mesmo, refeições como sopas, mingaus,

feijão com carne de charque e farinha (o preferido dos alunos), dentre outros alimentos.

Numa área anexa à escola, apenas separada por um portão de ferro devidamente trancado e vigiado por um porteiro, funciona uma ampla quadra de esportes, descoberta, também recentemente reformada, onde são realizados torneios e jogos entre os alunos, geralmente eventos ligados às aulas de Educação física. Cabe colocar que a escola encontra-se abastecida de farto material destinado ao esporte, como bolas de futebol e de vôlei resistentes e novas, cordas, bambolês, argolas etc.

A escola possui também uma área externa ampla, separada da rua por um imenso portão de ferro, com uma pequena portinhola da qual o porteiro observa quem entra e sai da escola. Na mesma área anexa à quadra de esportes, também isolada da rua por um portão de ferro com uma portinhola, fica localizado o estacionamento para professores.

As salas de aula nas quais foram realizadas a observação participante ficam no 1º andar e, como todas as outras, são localizadas frente às várias janelas dispostas pelo corredor. Ambas são espaçosas, possuem um ventilador de teto e há número suficiente de carteiras para os alunos. Das janelas de ambas as salas é possível ter uma visão do pátio onde ficam as árvores descritas anteriormente.

Além da visão que se tem a partir das janelas no interior das salas, também das janelas localizadas nos extensos corredores, é possível ter uma visão panorâmica do mar da Baía de Todos os Santos e uma parte da Cidade Baixa, bastando apenas olhar para baixo.

À tarde, quase sempre ao final da última aula, invariavelmente alguns alunos e professores, inclusive eu, por muitas vezes, paramos para contemplar o pôr do sol dessas janelas, um espetáculo fascinante, devido, principalmente, à posição privilegiada em que escola está situada.

2.3 CONHECENDO OS COLABORADORES DE PESQUISA

♦ ***Apresentando a professora Luana, a professora Joana e seus alunos***

Passo a descrever, agora, os sujeitos de pesquisa ou colaboradores, as pessoas envolvidas na pesquisa de campo realizada por meio da observação participante, representados por duas professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (ambas da 8ª série) e seus respectivos alunos, dentre os quais foi necessário fazer uma seleção no momento das gravações e entrevistas, devido ao número de alunos em cada sala.

Procurei, inicialmente, entrar em contato com a direção da escola para, através de entrevista de caráter informal, esclarecer as minhas intenções, bem como o teor do meu trabalho, solicitando a permissão necessária para realizar a pesquisa de campo.

Em face da proposta apresentada à direção, a permissão para a realização do estudo no estabelecimento foi concedida, sob a solicitação de que fossem

omitidos os nomes dos indivíduos envolvidos na observação. Assim, o compromisso de não revelar os nomes foi aqui assumido.

O passo posterior foi o contato com as professoras, de modo a conseguir delas a permissão para observar suas aulas. Como as duas professoras preferiram não ver seus nomes divulgados, dei-lhes nomes fictícios, de modo a não precisar utilizar siglas ou qualquer outro artifício que pudesse sugerir um distanciamento entre a minha figura como pesquisadora e as minhas colaboradoras, principalmente quando passar à análise dos dados.

A professora que passei a chamar de Luana é responsável pela turma de 8ª série B, denominada, para fins de análise, de CPL (classe da professora Luana) a qual observei por mais tempo, com 37 alunos. A professora que passei a chamar de Joana, da segunda classe observada, denominada de CPJ (classe da professora Joana), conta com 39 alunos.

Os alunos, no entanto, têm seus pré-nomes verdadeiros mantidos, num acordo mútuo com eles. Assim, consegui reconhecê-los no momento de reproduzir as respostas das entrevistas e de identificá-los no momento das transcrições das fitas, bem como estabelecer uma aproximação mais real com eles.

Não encontrei qualquer obstáculo na realização das atividades às quais me programei, nem durante as observações feitas nas duas salas.

O contato inicial com cada turma se deu de forma tranqüila, até porque eu já conhecia vários dos alunos de cada turma. Senti que a explicação que fiz acerca do trabalho que iria realizar com eles, deixou-os, inicialmente, um pouco confusos e mesmo desconfiados, como se eu passasse a ir até eles com a intenção de vigiá-los, observar-lhes o comportamento e, até que essa impressão

fosse desfeita, eu era recebida com certa formalidade, a qual se dissipou já na primeira semana de observação, à medida que, durante as observações, eu aproveitava para me aproximar deles.

Em relação às gravações, contudo, devo deixar claro que não tive tanto êxito quanto obtive em relação às anotações detalhadas feitas em diário de campo, algumas feitas ali mesmo, na sala, para registrar uma situação que julgava importante.

Apesar de me sentir mais à vontade fazendo anotações ou colhendo as informações necessárias através de questionários e entrevistas (vide modelos em anexo), não deixava de levar o gravador, tentando, muitas vezes sem sucesso, gravar as aulas nos dias agendados para os encontros.

Geralmente posicionava o gravador em diferentes posições, na tentativa de gravar falas que considerava importantes, o que se constituía, eu pude constatar com o tempo, numa atividade difícil de ser realizada, devido a vários fatores de ordem interna e externa que comprometiam a qualidade da gravação, como o tamanho das salas, aliado à disposição irregular dos alunos, a intensa rotatividade dos focos de conversa durante as aulas, os barulhos vindos do corredor, geralmente produzidos pelos vários alunos que se encontravam em aula vaga (este, um dos principais fatores, visto que até mesmo para a professora ficava difícil falar e ouvir os alunos na sala).

Ainda assim, várias situações puderam ser gravadas, pelo menos, de forma razoável, e transcritas para as devidas análises.

Dessa forma, grande parte do material registrado para análise provém das entrevistas informais e questionários realizados com as professoras e com os

alunos que selecionei, visto que não era possível alcançar a todos, bem como, principalmente, a partir das anotações feitas no meu diário de campo, nas quais procurei retratar de forma que considero a mais fiel possível, as práticas ocorridas em cada sala de aula.

Situada num bairro histórico de Salvador, a Soledade, como já colocado, a Escola Carneiro Ribeiro Filho, segundo dados preliminares do censo escolar 2005 (vide quadro em anexo), é freqüentada por alunos oriundos, em cerca de 80%, dos bairros adjacentes, como a Lapinha, o bairro da Liberdade, Pero Vaz, Caixa D' água, Estrada da Rainha, Sete portas, Barbalho.

Uma minoria, situada nos 20% restantes, vem de bairros mais afastados, mas também caracterizados, segundo o censo escolar, como bairros das classes C e D, como os bairros do Cabula, Periperi, Ribeira e Caminho de Areia.

Através de dados obtidos no censo escolar (vide anexo), foi possível verificar que a renda familiar das famílias dos educandos não ultrapassa R$ 180,00 mensais, e vem, geralmente, de apenas um dos componentes da família, muitas vezes ou só o pai ou responsável ou só a mãe.

Outro fator também importante é que essa renda familiar, vem, na maioria dos casos, de empregos indiretos, os chamados "bicos". Em entrevistas com alunos (vide modelos em anexos), verifiquei que muitos deles ajudam na renda familiar, também através de "bicos".

As tabelas (vide anexo) representam o resultado da análise econômica da Pesquisa de Orçamento Familiar do Brasil (POF), do ano de 2003, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que facilitou minha pesquisa no sentido de ter conhecimento da situação financeira média dos alunos da escola.

Outro dado também verificado entre os depoimentos dos alunos é a questão da violência urbana, em especial, em relação aos alunos que moram no centro do bairro Liberdade, considerado perigoso por boa parte da população local.

Na escola em que realizei a minha pesquisa, a medida de colocar câmeras internas na escola foi bem aceita, pelo principal fato de a maioria dos alunos ser oriunda do bairro da Liberdade, como já dito anteriormente, tido como um dos mais violentos e ser bem próximo às imediações da escola.

A exigência do uso do uniforme também é uma das medidas de segurança impostas pela escola, embora não bem aceita por todos os alunos, principalmente por aqueles que alegam não ter condições de comprar a farda.

A diretora também solicita periodicamente o serviço de ronda escolar, de modo a tentar minimizar atritos que possam ocorrer na área externa da escola. No entanto, sua solicitação pela ronda, feita várias vezes durante a mesma semana, tal é o índice de violência urbana nas imediações da escola, quase nunca é prontamente atendida.

No início do ano, o número de alunos em cada turma era maior: 45 e 52 alunos, respectivamente. Motivos como transferência para o turno da noite, geralmente por motivo de trabalho, mudança de escola e/ou simplesmente a desistência (muitas vezes nem mesmo a família comunica o motivo do desligamento do aluno à escola), são alguns dos fatores da redução do número de alunos em sala, segundo informações colhidas na escola.

E ainda há aqueles que, embora constem na caderneta e nos números de alunos regularmente matriculados, não assistem às aulas, permanecendo sempre pelos corredores e/ou outros pontos da escola.

Ainda que haja vigilância sobre esses alunos, por parte da direção, principalmente pela ação do vice-diretor, que permanentemente os fiscaliza, pessoalmente e/ou com a ajuda dos funcionários, torna-se impossível mantê-los em sala de aula.

A conseqüência mais imediata é o grande barulho que esses alunos passam a produzir nos corredores onde ficam as salas que estão em aula, dificultando o trabalho dos professores.

Feitas essas considerações iniciais, passo, agora, à descrição da professora Luana e da professora Joana, bem como de seus alunos, respectivamente.

- **A professora Luana**

Luana leciona no ensino fundamental e médio, já tendo ensinado praticamente em todas as séries da escola, visto que possui uma carga horária de 40 horas, o que, na rede estadual de ensino, equivale a dois turnos de trabalho.

Ela leciona nos turnos da manhã e tarde. É à tarde que ela tem a turma de 8ª série observada. Reside no Barbalho, um bairro próximo à escola, o que a leva a ir e voltar caminhando.

Com formação acadêmica em Letras Vernáculas, pela Universidade Católica, recentemente realizou uma especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, na FACINTER, cuja conclusão de deu em 2004.

Afirma se encontrar, atualmente, muito preocupada com o desempenho lingüístico de seus alunos, enfatizando ter buscado no curso de especialização e em oficinas oferecidas pela Secretaria de Educação, ‘estratégias’ que fizessem seus alunos ‘produzirem mais’, chegando à conclusão de que nada de novo, nesse sentido, foi sugerido nos cursos.

Luana é solteira e já leciona há cerca de nove anos na escola. Afirma, com certo orgulho, evidente na forma que sorri, que conhece todos os seus alunos pelo nome.

No entanto, sua expressão assume um ar sombrio, de indisfarçável insatisfação, ao reconhecer as deficiências trazidas pelos alunos e admite, ao mesmo tempo, que se sente impotente frente a essa situação.

Conta, também, que vive às voltas com novos livros e revistas educacionais, à procura de atividades ‘diferentes’ para fazer com os ‘meninos’, termo que ela freqüentemente usa para se referir aos alunos.

Buscando justificar essa deficiência notada nos alunos, ela revela reconhecer que suas histórias de vida, principalmente os aspectos cultural e familiar de cada aluno, interferem diretamente no seu rendimento, embora isso ocorra em graus diferentes com cada um.

Ressalta, por outro lado, que também sente quando não há qualquer problema de ordem sócio-cultural com o aluno, no que ela acusa de haver, nesse caso, falta de compromisso, falta de leitura e de base na alfabetização.

O que pude observar, na primeira vez que observei sua prática em sala de aula, foi que essa forma de perceber seus alunos a leva a assumir uma postura descontraída, dirigindo-se sempre de forma delicada a eles.

É uma professora que se aproxima dos alunos, tanto no aspecto físico, visto que circula várias vezes pela sala, quanto do ponto de vista pessoal, referindo-se sempre a cada um pelo nome.

No entanto, essa postura é recebida, por alguns alunos, como uma chance para tentar burlar as suas orientações e, nesses momentos, sinto-a dividida entre repreendê-los frente ao restante da turma e ir até eles para reclamar, falando sempre baixo, o que, aliás, é uma de suas fortes marcas.

Logo, quando ela altera a voz mais um pouco, percebo nisso um pouco de perda de controle sobre a turma, o que os alunos também parecem perceber, principalmente os mais inquietos e dispersos, que parecem fazer de conta que não notam, justamente para continuar com o mesmo comportamento.

- **Os alunos da professora Luana**

No primeiro encontro, procurei observar, primeiro, a disposição dos alunos na sala, até para me posicionar melhor com o gravador. Na CPL, quase que 80% de estudantes são afro-descendentes e a predominância, na sala, é do sexo masculino.

Geralmente se sentam em pequenos grupos, sempre nos mesmos pontos da sala: ou próximos à janela, ou do outro lado, encostados à parede e,

invariavelmente, por sexo, ou seja, há sempre os grupos dos meninos e o grupo das meninas.

Havia um grupo de meninas que sempre se posicionava à frente da mesa de Luana e procuravam participar ‘dedicadamente’ de todas as atividades solicitadas. São elas Jaqueline, 13 anos; Marcela, 15 anos; Mirtes, 15 anos; e Carla,14 anos.

Raramente os vejo formando grupos mistos, não só no momento em que estão conversando informalmente, mas também quando são levados a fazer alguma atividade em grupo. Apesar de ser uma turma razoavelmente grande, eles demonstravam tranqüilidade, salvo um ou outro pequeno grupo que sempre insistia em conversar, o que levava Luana a pedir silêncio por muitas vezes.

Os alunos preenchem a faixa etária que vai de treze a dezesseis anos e parecem se relacionar bem uns com os outros

Invariavelmente, eu entrava nessa turma antes que todos chegassem, porque a aula ocorria sempre num dia e horários em que me encontrava livre, visto ser a primeira aula das quartas e sextas-feiras e os alunos sempre subiam com pelo menos 15 minutos de atraso.

A professora Luana subia um pouco antes deles, o que dava tempo para trocarmos algumas impressões sobre a turma, ou mesmo para ela adiantar para mim o que iria fazer nos momentos seguintes da aula, o que facilitava as minhas anotações e meu posicionamento estratégico na sala. Isso funcionava tão bem, que o gravador era geralmente ligado sem que os alunos notassem, implicando numa atitude mais natural por parte deles e, como conseqüência, a gravação saía um pouco melhor.

- **A professora Joana**

A professora Joana também já ensina na escola há vários anos, mas já trabalhou em outras escolas, inclusive ocupando, em uma delas, o cargo de diretora. Reside no bairro do Cabula, sendo necessário tomar ônibus para ir e voltar ao trabalho, embora comente que quase sempre vai ‘de carona’ com outra colega da escola.

Com mais idade que a professora Luana, Joana está numa fase próxima à saída da aposentadoria, mas se mostra sempre ativa, presente e alerta a tudo a sua volta, como se estivesse em início de carreira, ou seja, mesmo nessa fase, ela demonstra entusiasmo em dar aulas.

Sua formação também é em Letras Vernáculas, e possui quarenta horas como carga horária, ensinando na escola há cerca de dez anos.

A primeira impressão que ela me passou, em classe, visto que já a conhecia fora de sala de aula, foi a de apresentar uma preocupação acentuada em demonstrar ser “dura”, “inflexível”, “exigente”, segundo termos empregados por ela própria em entrevista.

Não sei se ela assim age conscientemente, mas parece que ela acredita na atitude punitiva do professor como forma de controlar o aluno, acreditando que falar alto e firme é um meio eficaz de manter a turma em silêncio.

Silêncio. Esse era o clima que reinava nas aulas de Joana. Sua figura enérgica e determinada fazia com que raramente os alunos conversassem e, quando o faziam, falando quase aos cochichos, procuravam, antes, se certificar de que a professora não os estava observando.

Percebi que mantê-los ocupados, geralmente realizando várias atividades do livro didático, era uma das formas encontradas por ela para exercer esse controle.

Sentia, também, que essa atitude era considerada, por ela, como a mais correta, e, por isso, ela assumia sempre a mesma postura determinada com um orgulho indisfarçável. Tanto é que, quando algum aluno, segundo ela, “saía da linha”, ela nem questionava: mandava-o sair da sala e se dirigir à direção, pois “educação doméstica” não era problema dela.

Ao agir dessa maneira, a professora Joana parece convicta de que está exercendo com ‘excelência’ sua função, ou seja, ela passa a forte impressão de se sentir satisfeita com sua forma de lecionar, satisfeita com o resultado refletido no comportamento dos alunos e, embora ela quase nunca sorrisse em sala, não assumia comportamentos que pudessem ser classificados como grosseiros, justamente por realizar o seu trabalho com prazer e, segundo ela, com amor, ainda que assim não o parecesse para quem não a conhecesse melhor.

Joana permanecia quase todo o tempo por detrás de sua carteira, observando, seus olhos passeando vagarosa e compenetradamente pelos alunos, os quais, sentindo-se vigiados, não ousavam qualquer tipo de comportamento que pudesse ser interpretado como inadequado.

Aqui, um ponto que merece destaque: algumas alunas, fugindo à regra, pareciam receber maior atenção por parte de Joana, visto que eram sempre as únicas que se levantam e iam até sua mesa tirar alguma dúvida sobre a lição, como se tivessem a certeza de que não seriam repreendidas, o que, de fato, não acontecia.

- **Os alunos da professora Joana**

O meu intuito de chegar antes que a turma se posicionasse na sala, na turma da professora Joana, não funcionou, pois, de forma diversa do que ocorria na CPL, as aulas agendadas ocorriam sempre no segundo e terceiro horários, sempre às terças e quintas.

Logo, quando eu chegava, os alunos já estavam posicionados na sala, e eram despertados por minha entrada, notavam quando eu me sentava e, mesmo fazendo de forma discreta, notavam também quando eu ligava o gravador.

Bastava perceber que o aparelho estava ligado para iniciar a mesma inquietação por parte da maioria, como trocar de lugar, para ficar distante do campo de gravação, ou, o inverso, havia os que faziam questão de sentar bem próximos à minha carteira e começar, intencionalmente, a participar da aula, respondendo a questões diversas, apenas com o objetivo de ter sua voz gravada.

Ficava evidente que o gravador despertava uma espécie de fascínio entre os alunos. Percebi que os aqueles que notavam que sua fala havia sido gravada, com raras exceções, não disfarçavam o prazer que isso parecia lhes causar.

Um exemplo desse comportamento podia ser verificado principalmente em dois alunos dessa turma, um garoto, Lion, 15 anos, Bruno, 16, e uma menina, Jamile, 14 anos, que sempre faziam questão de gravar suas vozes. Com o tempo, criei uma estratégia para ‘fugir deles’, visto que pretendia ter outros alunos participando da etapa de registro de falas, e, assim, alegava estar com o gravador

quebrado, apenas sendo testado, embora eles não ficassem completamente convencidos.

Na CPJ, a mesma estatística quanto à etnia pode ser aplicada, mas, por outro lado, o predomínio é do sexo feminino, além do detalhe de que, nessa classe, os alunos não se agrupam apenas por sexo, mas por outros fatores como afinidade, comportamento, fazendo apresentar grupos mistos, diferentes dos da CPL.

Porém, mesmo agrupados dessa maneira, a influência imposta pela postura de Joana os fazia permanecer quase sempre calados, apenas limitando-se a responder o que lhes fosse perguntado, atendendo, dessa forma, ao padrão de disciplina exigido pela professora.

Assim, dadas essas informações preliminares, as quais também são provenientes da observação procedida objetivando a descrição dos sujeitos e ambiente de pesquisa, passo à etapa do registro de campo, mediante as observações feitas nas salas, de forma sistematizada.

As classes selecionadas para pesquisa (vide tabela 2), ambas da 8ª série do 1º grau, seguem um padrão de faixa etária definido pela escola, o que situa os alunos nas idades entre 13 e 16 anos. As duas professoras envolvidas na pesquisa, como já colocado, Luana e Joana, cujas classes, repito, denomino de [CPL] e [CPJ]. Em relação aos alunos, foram selecionados, mediante as técnicas de observação em sala, 10 (dez) estudantes da CPL e mais 10 (dez) da CPJ, com o objetivo de realizar, especificamente com esses alunos, as etapas que envolvem respostas aos questionários e às entrevistas.

Alunos da CPL selecionados: Jaqueline, Marcela, Milena, Jacione, Lizani, Jean, Herbert, Maurício, Willi e Ruan.

Alunos da CPJ selecionados: Daiane, Tailane, Érica, Carolina, Carine, Danilo, Alisson, Lion, Tiago e Ronaldo.

A escolha dos alunos, a partir da segunda semana de observação, seguiu o que chamo de estilos de comportamentos variados, além de critérios como o sexo, a idade e a etnia, estabelecendo, assim, em cada turma, grupos de alunos com características bem diferentes,

Apesar de ter precisado atribuir ‘critérios’ na escolha desses alunos, não me sinto muito à vontade com o termo. Talvez o termo mais apropriado, numa pesquisa desse cunho, fosse o fator sensibilidade que, eu, como pesquisadora, utilizei para as escolhas e que precisava continuar a desenvolver e utilizar durante toda a minha pesquisa.

Pelo número de classes, professores e alunos observados (vide tabela 1, em anexo), foram delimitados três recortes distintos: um por classes, outro pelas professoras e outro pelos alunos, objetivando o levantamento de registros necessários ao objeto de investigação.

2.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Com o objetivo de abordar e analisar, os múltiplos aspectos relativos ao objeto de pesquisa aqui discutido, vários instrumentos foram utilizados, a saber: questionários, roteiros de entrevistas, roteiros de observação, transcrição de fitas, notas de diário de campo, cada um com finalidades específicas.

Após o contato inicial com a direção da escola, o primeiro passo foi proceder ao preenchimento dos questionários, divididos em dois grupos, pela natureza dos objetivos propostos: Questionário 1 e Questionário 2 (vide anexo A e B, respectivamente). Em relação ao Questionário tipo 1, foram pedidas informações que visaram à caracterização das professoras selecionadas para a pesquisa, bem como informações em relação ao objeto de estudo e sobre as relações interpessoais envolvendo professoras e alunos.

O Questionário 2 (vide anexo B) visou à obtenção de dados que caracterizassem os alunos tanto da Professora Luana quanto da professora Joana, buscando, dessa vez, informações que ajudassem a descrever a posição do aluno quanto ao objeto de estudo em questão. Os Roteiros de Entrevista (vide anexo C, D e E), realizados por vez com as duas professoras e com os alunos selecionados foram assim divididos: o Roteiro de Entrevista 1, realizado com ambas as professoras, em momentos distintos, visou à obtenção de informações acerca das atividades gerais desenvolvidas em sala de aula, as atividades específicas, bem como as atividades de caráter avaliativo. O Roteiro de Entrevista 2 (vide anexo D), também envolvendo as duas professoras, visou a reter informações acerca dos seguintes pontos: aspectos pessoais em relação ao trabalho desenvolvido na escola; objetivos do ensino de Língua Portuguesa; atividades desenvolvidas em Língua Portuguesa. O Roteiro de Entrevista 3 (vide anexo E) objetivou colher informações que caracterizassem os alunos das respectivas classes e sua relação com os colegas e professora. O Roteiro de Observação (vide anexo F) objetivou garantir a síntese dos procedimentos

didático/pedagógicos nas aulas que, de forma sistemática, passariam a ser acompanhadas.

Os passos ordenados nesse roteiro ajudam a compreender a forma pela qual passei a observar os eventos nas duas classes selecionadas para a pesquisa de campo, embora, na maioria dos casos, tenham funcionado como um roteiro para entrevistas e observação em campo, e não como instrumentos de coleta estritamente diretivos dos registros realizados.

Por fim, o diário de campo, que foi elaborado com anotações simultâneas ao ato de observação, e também, retrospectivamente, com auxílio da memória ou da gravação em áudio, para que eu pudesse registrar o maior número possível de eventos ocorridos em sala de aula, durante a pesquisa de campo. Na tabela 2 (vide anexo), apresento, de forma discriminada, os instrumentos utilizados para os registros que forneceram os registros de campo desta pesquisa.

No decorrer de duas unidades do calendário escolar de ano de 2005, procedi à coleta de dados, com a utilização de alguns dos instrumentos explicitados acima. Durante a primeira unidade, através de dados fornecidos pela secretaria da escola, pude fazer um levantamento acerca das informações essenciais ao início da pesquisa, tais como: número de alunos em cada turma em que eu iria observar, local de residência, faixa etária média das turmas, índice de repetência, critério de seleção dos alunos por série, horário das aulas, livro didático adotado, nome das professoras de cada classe.

Tudo foi devidamente anotado em diário de campo, bem como outras informações também importantes, como o período de cada uma das unidades (início e término) e os períodos de recesso escolar. O passo seguinte foi

estabelecer o contato inicial com cada professora das classes com as quais eu iria trabalhar.

Após esse contato, a etapa seguinte foi me apresentar a cada turma, deixando os alunos conscientes acerca do trabalho que eu iria realizar com eles, definindo datas e horários, para o que chamamos “encontros”, os quais passaram a acontecer duas vezes na semana.

Ainda nesta etapa de trabalho, procedi, no início da unidade, à distribuição do Questionário 1 às professoras Luana e Joana, estabelecendo um prazo pra que elas me devolvessem os mesmos, devidamente respondidos. Concomitantemente, realizei as entrevistas (1, 2 e 3), com as professoras e os alunos, no decorrer também da segunda unidade, com o auxílio da gravação. Durante todo o processo de observação, as atividades observadas durante as aulas foram, dentro do possível, gravadas (a saber, pelos motivos explicitados anteriormente) e também anotadas no diário de campo, para posterior análise. No decorrer da segunda unidade, procedi à aplicação do Questionário 2, com os alunos selecionados, também delimitando um prazo para que fizessem a devolução.

A natureza das observações feitas em campo foi de duas ordens: procurei, por um lado, fazer as anotações de fatos e/ou passagens que julgasse relevantes para o meu objeto de estudo e, por outro, gravar em áudio os eventos ou cenas ocorridas em sala, para posterior transcrição e análise.

Devido à necessidade de se fazer, simultaneamente, os registros e tentar reproduzi-los fidedignamente, as observações foram feitas, algumas vezes, em grupos específicos em sala de aula, ou seja, nos grupos que se formavam dentro

da própria turma e que se organizavam, invariavelmente, pela reunião dos mesmos alunos.

Em paralelo ao tempo de observação em sala, durante as aulas, estendi as observações ao horário do intervalo, bem como aos horários em que os alunos se encontravam em horário vago. Grande parte das entrevistas com os alunos foi realizada nesses intervalos, levando-se em conta, também, que dados valiosos, quanto ao objeto de estudo, diversos dos colhidos em sala de aula, puderam ser anexados à pesquisa de campo.

Dessa forma, sempre anotando em diário de campo e gravando os eventos significativos percebidos no decorrer das aulas, bem como nos corredores (esses, apenas ouvidos e observados, pois não havia condições para a gravação), considerei por finalizada a etapa de observação em campo, passando à etapa seguinte, com o tratamento conferido aos registros de campo.

2.5 TRATAMENTO DOS REGISTROS DE CAMPO

2.5.1 Fase preliminar

Sem perder de vista a natureza do objeto de estudo aqui analisado e levando em consideração os colaboradores de pesquisa requisitados para investigação, procedo, agora, nessa etapa do trabalho, às explicações de como os registros de campo serão analisados.

Para iniciar de forma planejada e organizada, optei por utilizar os nomes iniciais dos alunos selecionados para proceder às referências dos

colaboradores de pesquisa durante a análise dos registros de campo, bem como em outros capítulos do texto em que tais referências se fizeram necessárias. Assim, além de me referir às professoras Luana e Joana, seus alunos serão identificados, pelos nomes, devidamente anotados em diário de campo, como também pela sigla de sua classe: [CPL] ou [CPJ].

Além disso, com o passar do tempo, mediante as visitas às salas e ao contato direto com esses alunos, reconhecer cada um foi ficando mais fácil e possível, nem sempre, portanto, se fazendo necessário recorrer às anotações dos nomes.

Em seguida, passei a selecionar as informações obtidas nos questionários, roteiros de entrevista e roteiro de observação, assinalando os pontos convergentes e divergentes do ponto de vista do objeto de estudo, levando em conta o teor das informações colhidas.

Face às especificidades presentes em cada um desses instrumentos, optei por proceder, inicialmente, ao levantamento de respostas do Questionário 1 e, posteriormente, ao Questionário 2, procurando selecionar as respostas obtidas.

Da mesma forma, separei as respostas abertas dos Roteiros de Entrevista, cada um separadamente, a fim de agrupá-las de acordo com as tendências, estabelecendo uma espécie de categorização a ser usada na análise efetiva dos registros de campo.

Em seguida, procedi às transcrições das fitas de gravação das entrevistas feitas a professores e alunos, como também das aulas observadas nas classes 1 e 2, contando, para tanto, com as anotações em Diário de campo e a sistematização dos eventos descritos nos Roteiros de Observação (vide anexo).

Nos roteiros de observação registrei a série, turma, o número correspondente à aula assistida, as atividades desenvolvidas, o material didático utilizado, o horário de início e de término da aula, assim como os passos adotados pela professora regente e, por outro lado, o comportamento dos alunos da classe observada.

Quanto às transcrições das fitas, faz-se importante ressaltar que, embora concorde com Marcuschi (1986), que afirma não haver “a melhor transcrição”, visto que o analista o faz assinalando o que é fundamental para suas análises, optei por seguir as normas orientadas pelo Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Lingüística Culta (Projeto NURC), que se encontram sintetizadas na Tabela 3 (vide anexo), embora eu tenha adotado algumas alterações que facilitariam o meu trabalho de transcrição e leitura do texto, assinaladas na própria tabela.

2.5.2 Procedimento de análise

Neste trabalho, verifiquei a necessidade de optar pela pesquisa de base interpretativista, de cunho etnográfico, que poderá me fornecer mais propriamente meios de tratar dos eventos relacionados ao objeto de estudo aqui discutido.

Segundo Erickson (1984), o que caracteriza um trabalho etnográfico não é apenas o tratamento de unidades sociais de qualquer tamanho. A etnografia retrata eventos que, pelo menos em parte, vêm de pontos de vista dos atores envolvidos nesses eventos.

Em sociolingüística, a etnografia deve visar às falas produzidas em situações interativas da vida cotidiana e o significado dela sob o ponto de vista dos falantes, buscando, para tanto, responder a cinco questões:

1. O que está acontecendo aqui?
2. O que significa o que está acontecendo para os atores envolvidos?
3. Como esses acontecimentos estão organizados?
4. Em que tempo e espaço histórico está acontecendo?
5. Está acontecendo o mesmo em algum outro local?

Assim, encontrei, nos eventos observados em sala de aula, durante a pesquisa de campo, bem como entre as professoras e alunos, comportamentos e concepções diversas, que passei a ver como “retratos”, que pudessem ser descritos e analisados.

Tomando, então, como referência, as considerações apresentadas, procurei fazer constantes e sucessivas leituras dos registros que me foram fornecidos através das respostas dos Questionários 1 e 2, das transcrições das fitas na gravação em áudio, nas respostas abertas dos Roteiros de Entrevista 1, 2 e 3 e dos procedimentos de observação de aula adotados.

Assim, respaldada em todos esses elementos de análise, procurei depreender as múltiplas significações, atentando sempre para tudo quanto me foi passado de forma explícita ou implícita, intencionalmente ou não, com o cuidado de não incidir em interferências e/ou pré-concepções de caráter pessoal, embora aqui faça uma ressalva, ao admitir que, em vários momentos da pesquisa e da redação desse texto, não me foi possível estabelecer um distanciamento entre o que eu estava analisando e as minhas crenças e ideologias e, ainda, sem cair na

tentação de fazer uma analogia com as próprias dificuldades que enfrento também como professora do ensino fundamental.

Dessa forma, buscando sempre manter coerência com os eventos revelados pelos colaboradores de pesquisa investigados, delimitei dois tópicos que direcionaram todo o processo de análise de dados. Como primeiro tópico, tratei das questões referentes à *concepção das professoras acerca da oralidade em sala de aula.* O segundo tópico, por conseguinte, trata dos aspectos referentes à *concepção dos alunos* também em relação à oralidade em sala de aula, sendo descritos alguns eventos que selecionei para proceder a comentários, em ambas as salas.

Feitos esses esclarecimentos, passarei, agora, à análise e discussão dos registros de campo.

3. A ESCOLA E A ORALIDADE SEGUNDO SEUS ATORES

Inicio esse tópico buscando esclarecer que a *oralidade*, como objeto de estudo desta pesquisa, conforme assinala Marcuschi (2001), é tomada como *uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora:* ela vai *desde uma realização mais informal à mais formal, nos mais variados contextos de uso.*

Assim, a fala do aluno, de acordo com essas considerações, é concebida, neste trabalho, como uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral, sem a necessidade de uma tecnologia mais avançada além dos recursos disponíveis pelo próprio ser humano.

Caracteriza-se, pois, pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos diversos, como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica.

A oralidade, sob esse ângulo, para o que aqui interessa, diz respeito à interação dos sujeitos que compõem a linguagem em sala de aula, visto que, como coloca Bakthtin (1977), “compreender a fala do outro e se fazer compreender pelo outro tem a forma do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos

fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas".

Tenciono, pois, verificar, por meio deste trabalho científico, como a oralidade concebida desse modo acontece e é tratada pelo professor como objeto de estudo.

Assim, opto por iniciar a análise dos dados a partir de trechos de entrevistas, trechos de questionários, bem como de transcrições feitas das falas das professoras e dos alunos em eventos de sala de aula, durante o período de observação, para que, a partir desses registros, eu possa analisar os significados que a oralidade parece ter para esses sujeitos de pesquisa.

Em função dos objetivos deste trabalho, convém explicitar que os trechos **em negrito e sem recuo**, se referem às anotações em diário de campo, sempre feitas antes de qualquer procedimento, e, **em itálico**, **com recuo nas margens**, os fragmentos que serão devidamente identificados, no corpo do texto, ou como provenientes de questionários abertos/entrevistas (gravados ou não), ou da observação em aula através da gravação em áudio, bem como das anotações feitas a partir de situações comunicativas observadas fora do ambiente de sala de aula.

De modo a sistematizar as identificações, adotei as seguintes siglas, utilizadas no corpo do texto: fragmentos de questionário (FQ); fragmentos de entrevista (FE); fragmentos de entrevistas gravados em áudio (FEGA); fragmentos de aula gravados em áudio (FAGA); fragmentos de aula anotados apenas em diário de campo (FADC) e/ou fragmentos de observações extra-classe feitas em diário de campo (FECDC).

Os trechos das entrevistas/questionários e/ou gravações transcritos se encontram com um **recuo** em ambas as margens, utilizando o **espaçamento simples (entre linhas)** e **fonte menor (11),** com o objetivo de destacá-los dos trechos que se referem às anotações em diário de campo, os quais sempre antecedem às transcrições.

Nos fragmentos em que aparecem a participação dos alunos, decidi normatizar suas falas, em alguns aspectos morfossintáticos e fonéticos, trazendo-as mais próximas à língua padrão culta, de modo a não incidir em estigmatizações.

Há, porém, momentos em que se fará necessário, como forma de contextualizar a situação descrita, transcrever exatamente, ou o mais aproximado possível, a forma como determinadas palavras foram pronunciadas.

Os parágrafos que se referem **às análises** seguem sempre após cada trecho transcrito, porém, **em formatação, fonte e espaçamentos padrões.**

Importante acrescentar, aqui, informações sobre o livro didático adotado pela escola e utilizado por ambas as professoras, visto que, neste capítulo, serão analisadas as atividades realizadas em sala de aula, cujo recurso principal ainda é o livro didático.

O livro adotado, mediante escolha feita pelo grupo de professores da escola, tem como título *Linguagem, criação e interação*, das autoras Cássia Garcia de Souza e Márcia Paganini Cavequia, destinado à oitava série do Ensino Fundamental. O livro faz parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNDL) e distribuído pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e figura na tiragem da 3ª edição de 2002.

Encontra-se dividido em quatro unidades, distribuídas em oito capítulos. Cada capítulo é iniciado com a parte denominada de *Momento do texto*, tendo como subtítulo o tópico Painel do texto, cuja proposta é trabalhar com textos ao início de cada unidade. Após essa parte, chega-se à *Ampliação do vocabulário*, em que são trabalhados aspectos da ortografia oficial.

O tópico seguinte, intitulado *Questões de linguagem*, seguido por outro denominado de *Produção de texto*, apresentam atividades voltadas à estrutura textual de textos dissertativos, narrativos, descritivos etc.

O último tópico recebe o nome de *Estudos da língua*, em que são vistos aspectos relacionados aos aspectos formais da língua, como gramática. Todos os outros capítulos, porém, com exceção do primeiro, ainda trazem o tópico *Diversidade de expressão*, em que temas sociais variados são apresentados.

Em Bezerra; Dionísio (2002) é colocado que a acentuada ampliação de estudos e pesquisas em torno da língua acerca do processo de ensino/aprendizagem e letramento, a partir da última década do século XX, vem fazendo com que os conteúdos dos livros didáticos sejam impulsionados a apresentar mudanças em relação a metodologias e concepções teóricas, por meio de programas específicos de avaliação do MEC[1]

---

[1] A relação do MEC com o livro didático vem bem antes dos anos 90: desde 1938, quando foi instituída a Comissão nacional do Livro didático (CNDL), que estabeleceu condições para produção, importação e utilização do livro didático. Em 1996, foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED); em 1971, O Instituto nacional do Livro (INL), passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino fundamental (PLIDEF); em 1985, o PLIDEF foi substituído pelo PNDL, que imprimiu várias mudanças na avaliação de livro didático; e, em 1996, é iniciado o processo de avaliação desse livro, nos moldes atuais (Dionísio; Bezerra, 2001).

Nesse trabalho**,** as autoras verificam que, enquanto alguns apenas apresentam mudanças no plano superficial, mantendo as mesmas práticas e perseguindo a mesma concepção teórica, muitos livros já apresentam evidentes alterações tanto na prática quanto na teoria.

Quanto ao livro aqui descrito, cujo título parece insinuar filiação a teorias interacionistas, pude observar que tanto o *Momento do texto* quanto *o Painel de texto,* que sugerem várias atividades que se poderiam realizar *a partir* de textos diversos, incentivando a produção oral, acabam por reduzir-se em atividades do tipo que induzem o aluno a "retirar do texto a resposta certa", levando-o à prática de escrever essas respostas no caderno e reproduzi-las oralmente ao professor.

Percebo que parece haver uma intenção de, a partir do *Painel de textos*, oferecer ao aluno o contato com a variedade textual, embora as questões terminem por se voltar ao texto inicial do capítulo.

As próprias denominações dos tópicos já sugerem uma atenção quase que exclusivamente voltada para a produção escrita: "Momento do texto"; "Painel do texto" e "Ampliação do vocabulário".

Observa-se, por outro lado, pela estrutura dos tópicos de cada capítulo, uma proposta de se trabalhar os gêneros textuais e em se mostrar a importância da linguagem não-verbal, visto que é sugerido, na "Produção de texto", atividades que têm como suporte textos como artigos informativos, cartazes, trechos de pesquisa. No entanto, esses textos são direcionados para a prática da redação, envolvendo os tipos textuais, principalmente a dissertação e a narração.

Considerei significativo, em relação ao objeto de estudo aqui tratado, o que se encontra no tópico intitulado *Estudo da língua*, em que só se trabalha os aspectos gramaticais, como a classificação do sujeito, estrutura das palavras etc.

Assim, já nas próprias entrelinhas do livro, é perpassada a concepção de língua enquanto estrutura estática e homogênea. O “foco”, então, não é o da língua enquanto uso, mas o da língua como o lugar de aprender as estruturas gramaticais e tanto outros aspectos formais, que, embora reconheça como importantes ao desenvolvimento lingüístico do aluno, poderiam ser trabalhadas em concomitância às atividades de aspecto oral.

Uma mudança que pode ser vista como significativa, pelo menos subjacente ao próprio título do tópico, parece surgir a partir do segundo capítulo, em *Diversidade de expressão*, em que são apresentados diversos temas sociais, como artigos de revista, reportagens, no sentido de focalizar a importância do desenvolvimento do senso crítico do aluno por meio da interação, da discussão. Essa foi uma das partes do livro em que a proposta de trazer os alunos à reflexão, às discussões e ao debate dos temas se apresentou de forma mais direta.

No entanto, como colocado por uma das professoras, essas discussões não ocorrem, visto que não há tempo de seguir todas as atividades sugeridas no livro.

Dessa forma, a ênfase na leitura, análise e produção de textos narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos e conversacionais, considerando seus aspectos enunciativos, discursivos, temáticos, estruturais e lingüísticos (que variam conforme as situações comunicativas), caracteriza-se

como uma das renovações mais apregoadas no ensino de nossa língua, embora ainda insuficientemente praticada.

Penso que essa ausência de questionamentos, reflexões, que poderiam surgir a partir desses textos, ocorre pelo fato de, na própria organização dos tópicos do livro, a ênfase maior se encontrar nas atividades de escrita. Talvez resida aí mais um dos motivos pelos quais os professores insistem, em sua maioria, em conferir mais importância à modalidade escrita da língua.

Em relação aos livros didáticos destinados ao ensino fundamental, como o aqui analisado, observa-se uma propensão a se introduzir tiras, histórias em quadrinhos, propagandas retiradas de jornais e revistas, para leitura, discussão e estudos gramaticais.

Cabe ressaltar que o livro adotado pelas professoras, nesta pesquisa, já traz esses textos nas suas propostas de atividades. Teoricamente, há espaço para se suscitar a produção oral do aluno. As atividades, embora ainda em número limitado e sem a mesma ênfase que recebem as atividades escritas, já constam em várias unidades.

Feitos esses esclarecimentos acerca do livro didático adotado na escola, inicio as análises dos registros de campo, construídas a partir das situações observadas e descritas no tópico seguinte.

3.1. A ORALIDADE SOB A CONCEPÇÃO DO PROFESSOR

A professora Luana e suas reflexões

Terça-feira, dia 07/06/2005, às 16:00h

Os meus encontros com as turmas da professora Luana estão agendados para as quartas e sextas e, como vou iniciar a observação nas salas logo após o retorno do recesso de são João, achei melhor realizar a entrevista nº 1 com ela hoje, terça-feira. O único tempo que encontramos foi no intervalo. Encontramo-nos na biblioteca.

Eram quatro horas da tarde e Luana chegou, entrando apressada, cumprimentando rapidamente Nilza, a professora que cuida da biblioteca, e, após guardar os vários livros, papéis e a pasta que sempre carregava, caminhou entre tímida e sorridente em minha direção. Sentou-se à minha frente, colocou os cotovelos apoiados na mesa e cruzou as mãos, apertando-as, embaixo do queixo, numa atitude que, com surpresa, senti que significava nervosismo. Eu, por outro lado, me sentia feliz, um pouco exultante, porque iria colher o meu primeiro material para a pesquisa.

> ***F*** *– Ei, L.!-((eu falei, sorrindo, de modo a deixá-la mais à vontade)). –você parece nervosa e quem tem que estar nervosa sou eu... porque esse trabalho é uma experiência nova para mim... tá?*
>
> *((Ela sorriu de volta e, mais descontraída, mudou a posição dos braços, colocando-os mais confortavelmente sobre a mesa)).*
>
> ***L*** *– Ah.. F. – ((ela disse, ao perceber que eu iria ligar o gravador)) – você tem mesmo que gravar minha voz?-((apesar da pergunta achei que ela não se importaria. Aquela pergunta soou, para mim, mais como uma confirmação de que ela iria cooperar, ainda que fosse para fazer algo que ela não se sentia muito à vontade)).*
>
> ***F*** *– Bem... a primeira pergunta é sobre (gravador ligado)... deixa eu ver... aqui: o que a levou a escolher o curso de Letras na graduação?*
>
> *((Ela refletiu um pouco, levantando os olhos, como se estivesse voltando no tempo)).*

> ***L –*** *Olha...apesar do curso ter me decepcionado um pouco... a gente não viu muita coisa... né... F.? Sabe que eu andei até refletindo sobre isso por esses dias? Eu escolhi por sempre gostar muito de ler... assim...eu devorava os livros... romances...e... além disso... os textos que eu gostava de ler me faziam refletir muito e aí eu fui fazer Letras.*
>
> ***F****- Essencialmente, em que consiste o trabalho que você realiza em Língua Portuguesa?*
>
> *((Outra reflexão. Dessa vez, porém, ela respondeu mais objetivamente)).*
>
> ***L*** *– Bem... eu procuro... na medida do possível.. trabalhar a parte textual... gramatical... que é mais difícil pra eles e me preocupo muito com a ortografia... NOSSA... como eles estão escrevendo mal...*
>
> ***F*** *- Qual sua posição acerca o fato do professor realizar atividades de caráter oral em sala de aula?*
>
> ***L****- Claro que a expressão oral do aluno...assim...trabalhada na sala, também é importante...mas eu noto que eles não gostam muito de fala ... não. Não sei se é porque eles não conseguem...assim... ((procura termo mais adequado)) organizar as idéias e aí se atrapalham quando vão falar sobre alguma coisa na sala. Agora... eles fazem sempre leitura oral... isso eu trabalho sempre com eles... porque eu sei que é importante o aluno falar em público... não é?((O sinal do final do intervalo toca. Eu desligo o gravador, agradeço e dirigimo-nos às nossas salas de aula)).* ***(TEGA)***

Percebo, inicialmente, que a professora Luana não parece à vontade com o gravador. Ela se mostra nervosa e inibida, talvez pelo fato de não experimentar essa situação com freqüência e a perspectiva de ter sua voz gravada parece incomodá-la. No entanto, ao tentar fazê-la ficar menos tensa, dizendo que eu também poderia estar nervosa, consegui convencê-la a participar da gravação.

Através dessa parte do evento descrito, pode-se verificar que, conforme coloca Santos (1999), o discurso, como processo de interação social, apresenta dupla função: por um lado, entra na constituição das relações sociais, tentando produzi-las e até mesmo ajudando no processo de reprodução dessas relações; por outro lado, é constituído por elas, situando-se no contexto em que esse discurso é gerado.

Assim, mediante um processo de negociação, através do próprio tópico discursivo, eu e a professora, como sujeitos que se ajustavam às condições sociais do ambiente, iniciamos a conversa.

Ao perceber que Luana mostrava-se tensa, eu argumentei que a experiência de fazer uma entrevista gravada também era novo para mim.

No trecho seguinte da entrevista, quando fala sobre o que a levou a escolher o curso de Letras, Luana dá ênfase ao gosto pela leitura como fator principal de sua escolha pelo curso, o que me faz refletir sobre até que ponto nós, como professores, levamos em conta o prazer que a leitura pode e deve proporcionar aos nossos alunos, quando exigimos que eles procedam à leitura de textos, por exemplo.

Ao descrever a forma como trabalha a língua portuguesa em sala de aula, fica explícito a ênfase nas atividades que envolvem a escrita, como forma de corrigir os desvios gramaticais.

Observe-se que, até esse momento, a referência à produção oral não foi feita de forma espontânea. A preocupação principal, pelo colocado até aqui, diz respeito à gramática e à ortografia.

Dessa forma, a referência à oralidade é colocada na pergunta seguinte, no que Luana responde que: 1º: considera a expressão oral do aluno importante; 2º: ela nota que os alunos “não gostam muito de falar” ; 3º: confere a este último problema o fato de os alunos não conseguirem “organizar as idéias” e 4º: afirma que sempre trabalha a “leitura oral”.

Partindo do pressuposto de que a modalidade oral é uma prática inerente ao processo de ensino-aprendizagem, o que a questão levanta é, em princípio, que espaço essa oralidade encontra na sala de aula?

E, ao Luana responder que é importante trabalhar a expressão oral do aluno e, em outra parte, afirmar que ela sempre cobra a leitura oral, me fez refletir que a concepção que a professora parece ter de oralidade encontra-se diretamente ligada ao que ela considera como *leitura oralizada.*

Levando-se em conta os aspectos sonoros que caracterizam a oralidade, não se pode descartar a leitura oralizada de textos como prática da oralidade. Por outro lado, ao conferir apenas a esse recurso a alternativa de suscitar a produção oral em sala de aula parece bastante limitado, visto que outras formas de oralidade, como o questionamento, as tomadas de turno pelo aluno, os próprios gestos (linguagem não-verbal carregada de significados) parecem ser desconsideradas.

Quando a professora enfatizou a importância que confere à leitura oralizada, me levou a refletir o quanto nós muitas vezes exigimos que nossos alunos executem uma atividade de leitura puramente escolar, sem prazer, caracterizada como um momento de treino ou mesmo em oportunidade para “corrigir’’ e cobrar.

O momento da leitura, assim, reduz-se a uma atividade obrigatória, imposta, enfim, desvinculada dos vários usos sociais que a leitura contextualizada oferece.

Assim, ao dar com tarefa oral a leitura de um texto em voz alta e achar, com isso, que se está exercitando a oralidade, significa reduzir as dimensões, pois, da oralidade, como prática social situada e envolvida nas interações humanas.

Verifiquei, também, que a forma como ela se refere à oralidade em "... eu noto que eles não gostam muito de falar, não", e "...e aí se atrapalham quando vão falar sobre alguma coisa na sala", reflito sobre o fato de que, como atividade interativa, a oralidade, enquanto prática situada, manifesta idéias, informações acumuladas, impressões ou sentimentos que desejamos compartilhar com alguém, para interagir com esse alguém.

No entanto, de que forma essa manifestação pode emanar se não há o que falar? Se o aluno, no momento que é solicitado a expor uma opinião, não possui informação suficiente que lhe dê segurança para abordar o assunto dentro de determinado contexto social?

Possuir um assunto, possuir *o que falar* é, portanto, uma condição indispensável para exercitar a oralidade, seja através da conversação, do diálogo, de uma palestra.

A falta de um assunto, por outro lado, não é uma questão que possa ser resolvida pelo professor de português apenas corrigindo a gramática do aluno, considerando que assim ele se tornará competente para escrever ou falar em

público, o que se constitui numa crença que pode gerar equívocos no ensino da língua.

A resposta de Luana reflete essa crença, ao afirmar que sua maior preocupação se refere aos aspectos textuais e gramaticais e ortográficos dos alunos, implicando em conceber que é a partir desses aspectos formais da língua que o aluno ‘aprende’.

Analisando a colocação da professora Luana, penso em quantas vezes solicitei aos meus alunos que expressassem opiniões, expusessem pontos de vista, achando que assim eu poderia fazer aquele aluno participar, ‘falar’, quando, por outro lado eu, como professora, não havia feito o principal para que os alunos se colocassem: não lhes ofereci as informações necessárias para que pudessem, enfim, participar.

Quando me refiro, no entanto, às informações necessárias, não estou me referindo apenas ao livro didático ou às tradicionais aulas expositivas, que, embora sejam meios válidos e bastante utilizados nas práticas escolares, não se mostram ‘interessantes’ o suficiente para fazer com que o aluno ‘colabore’ com o processo comunicativo, com a disposição ativada para ‘ouvir’.

O contato constante com diferentes materiais de leitura, como jornais, revistas, livros de histórias, etc, é um excelente caminho para ampliar as possibilidades comunicativas do aluno, visto que estariam, dessa forma, envolvidos em ambientes de letramento.

Por outro lado, é preciso levar em conta a realidade social e econômica que existe no país e interfere diretamente no processo de ensino/aprendizagem. Como pondera Soares (2004), o que acontece nos países de terceiro mundo é o

fato de se alfabetizarem crianças e adultos, sem que lhes sejam dadas as condições para ler e escrever. Ou seja, não há material impresso posto à disposição, não há livrarias que ofereçam livros a preços acessíveis à população, sem falar que há um número insuficiente de bibliotecas.

Analisando a situação de sala de aula sob esse ângulo, torna-se compreensível o fato de a professora Luana utilizar o livro didático como recurso principal em sala de aula, visto que é o único recurso de que dispões, em sala, para trabalhar a leitura com os alunos.

Entrevistando a professora Joana

Sexta-feira, 09/06/2005

Essa entrevista com a professora Joana transcorre de forma ainda mais descontraída, visto que ela demonstra muita segurança nas respostas que dá. Encontramo-nos no final do último horário, na sala dos professores. São cinco e meia da tarde e a escola começa a ficar vazia. Ela me pergunta se eu vou levá-la para casa depois, fazendo graça, pois só consegui marcar a entrevista para aquele dia, em função dos nossos horários disponíveis.

A observação com a classe de Joana vai começar depois da de Luana, pois demorei um pouco a pensar em ter mais uma turma para observar. Ao contrário de Luana, a professora Joana parece ansiosa para falar e eu noto que é por questão de estar com pressa. Seus olhos brilham enquanto espera eu preparar o gravador e pegar a folha com as perguntas. Eu ligo o gravador e observo sua reação, mas ela me surpreende, parecendo não estranhar me ver gravando sua voz, ainda que eu tenha lhe avisado previamente da gravação. Sinto, na verdade, que ela está quase exultante ante a expectativa de falar. E assim, ligo o gravador, iniciando as perguntas.

> ***F*** *- Essencialmente, em que consiste o trabalho que você realiza em Língua Portuguesa?*
>
> ***J*** *- Português é matéria básica, serve de referência para outras disciplinas. Se o aluno não sabe ler nem escrever e interpretar, não poderá acompanhar as outras matérias."*

> ***F*** *- Qual sua posição acerca do fato do professor realizar atividades de caráter oral em sala de aula?*
>
> ***J*** *- Eu trabalho com a oralidade... sim. O livro... ele vem com vários fragmentos de peças teatrais ... às vezes... aborda um tema contemporâneo e eu aproveito. Essa semana mesmo fiz um debate sobre o tema que trata dos menores de dezoito anos terem a mesma punição que um adulto ao infringir a lei. ((pausa. Seus olhos parecem devanear e ela olha a sala em redor da sua mesa sala, como se estivesse refletindo e/ ou lembrando do evento)) eu gostaria que os pais desses alunos estivessem presentes... ESSES que não prestam atenção no que os filhos dizem... iriam ficar perplexos... para eles tirarem a lição dos filhos deles... eles alegam a falta de atenção... que muitas vezes fazem coisa errada porque os pais não lhes dão amor... carinho, sabe? Eles falaram tudo isso depois que elaboraram o texto. Primeiro fizeram um texto sobre o sim e outro grupo sobre o não... e depois entraram em debate. Ah... sim... ganharam um ponto os alunos do grupo que melhor argumentou.* **(FEGA)**

A professora Joana iniciou por relacionar a prática oral com as atividades sugeridas no livro didático, fazendo-me refletir que ela toma a oralidade como uma extensão dos textos veiculados no livro.

A professora refere-se a ler, escrever e interpretar como sendo ferramentas essenciais para que o aluno consiga desenvolver seu aprendizado. Penso que há, nesse caso, uma confusão acerca de alfabetização e letramento, visto que muitos os tomam como sendo a mesma coisa. Saber ler e escrever, por exemplo, não significa, necessariamente, que o indivíduo esteja apto a interpretar.

Vários autores que lidam com a questão do letramento procuram deixar claro essa diferença, dentre eles pode-se citar os trabalhos de Kleiman (1995), Street (1982) e Magda Soares (2004).

Nesse sentido, Soares (2004), explica que o letramento envolve dois dos fenômenos citados pela professora Joana: ler e escrever, mas que ambos se constituem num conjunto de habilidades que vão além da simples decodificação

de sílabas ou palavras e de conseguir escrever o próprio nome e envolve também a prática da oralidade.

Street (1982), por sua vez, procura esclarecer que o termo letramento é por ele concebido como uma parte das práticas sociais e das concepções de leitura e escrita.

O autor coloca no contexto a importância que as práticas e conceitos de leitura e escrita particulares representam para uma determinada sociedade, ressaltando que tais práticas estão realmente envolvidas numa ideologia e não podem ser isoladas ou tratadas como ‘neutras’ ou meramente técnicas.

É essa ideologia, ele defende, que se apresenta como uma qualidade inerente ao letramento, contrariamente às colocações as quais ele afirma que alguns autores têm feito, de que são as habilidades e conceitos que acompanham essa aquisição.

Com isso, penso que este autor quis demonstrar o quanto poderoso é o letramento e que deve ser visto como um aprendizado que se dá naturalmente, e não se constitui num instrumento na prática de ensino: o letramento é a própria prática e essa prática social inclui também a produção oral do aluno.

Assim, ler e escrever, por envolverem um conjunto de habilidades, essas relacionadas, por exemplo, à capacidade de inferir, tirar conclusão e partir da leitura, questionar o que é lido, não podem ser considerados com sendo condições suficientes para que o aluno consiga “interptretar”, visto que, segundo Soares(2004), a interpretação envolve, em princípio, a habilidade de colocar em ação todos os comportamentos necessários de forma a desempenhar todas as demandas possíveis da leitura.

Em relação às práticas sociais, a professora Joana, ao se referir ao debate realizado com os alunos, revela, à primeira vista, uma prática oral contextualizada, em que a troca verbal, ou seja, a interação entre professora e alunos e entre os alunos em si, de fato ocorre, visto que, segundo o próprio relato da professora, nesse momento da aula, tanto os alunos quanto ela expressaram opiniões, ocorrendo, como ela continuou a relatar, momentos em que vários alunos queriam falar ao mesmo tempo.

Ainda que a origem do debate tivesse sido o texto escrito que os alunos produziram, mostrou-se claro, pela descrição que a professora fazia da cena, que, no momento de falar, os livros e cadernos (instrumentos que geralmente servem de apoio para os alunos nessa atividade), não foram consultados, nem lidos.

Assim, mesmo colocando, no início do relato, que esse debate é realizado após a realização de um texto escrito, assim como o fez Luana, como uma atividade de leitura oralizada, o que houve, nessa aula de Luana, foi a oralidade sendo praticada naquele espaço de sala de aula.

Interessante essa constatação, pois, desde o início deste trabalho, apeguei-me à concepção de que, partindo de um texto escrito ou mesmo de uma leitura oralizada de textos do livro didático, a oralidade, enquanto prática comunicativa situada e “natural”, não podia ser trabalhada.

Passo a perceber que, como afirma Marcuschi (2001), de fato fala e escrita não concorrem, mas co-ocorrem e essa ocorrência é simultânea, contextualizada, embora em cada modalidade sejam mantidas suas características peculiares.

A professora Joana, no último trecho da entrevista, levanta as questões familiares que surgiram durante o debate na sala. Esse evento é importante para que se perceba o quanto é válido abordar temas que façam parte também do contexto social dos alunos, visto que a participação e a interação entre eles e o professor e entre eles próprios acontece de forma mais espontânea.

Esse evento também demonstra que a professora estabeleceu, nessa aula, uma relação simétrica em relação aos alunos. Ou seja, conforme Santos(1999), é considerada a tentativa da professora de solicitar a participação dos alunos na efetivação desse discurso.

Ao ouvir suas histórias pessoais, a professora acabou por criar laços com seus alunos, deixando-os mais livres à interação.

Nesse sentido, Freire (2006) coloca que uma das tarefas mais importantes da prática educativa é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e com o professor “ensaiem a experiência profunda de assumir-se”.

Outro ponto importante que esse trecho levanta é em relação ao valor conferido ao questionamento nas atividades realizadas em sala de aula.

Santos (1999), em relação a essa questão, considera que o processo ensino/aprendizagem ressente-se de todo e qualquer questionamento, acrescentando a isso a idéia de que o discurso utilizado pelo professor é revestido de poder, no qual a interlocução pode acontecer ou não, e a relação dos interlocutores com o tema tratado pode ser total ou parcialmente controlada.

Quanto ao fato de ela conceder um ponto ao grupo vencedor, mostra-se também a importância da ‘negociação’ nas relações entre professor e aluno no

momento da realização de uma atividade de caráter oral, como a praticada nessa aula.

O professor, assim como o aluno, têm propósitos e intenções específicos numa situação interativa de sala de aula. Assim, a professora, como detentora do poder em sala de aula, utilizou-se de uma estratégia, nesse caso, a concessão de um ponto, para influenciar os seus ouvintes, no caso, os seus alunos, visto que, como pondera Santos (1999), a via de acesso para a reprodução do poder se dá também através do discurso oral.

As professoras Luana e Joana falam sobre suas práticas

Segunda-feira, dia 12/06/05, às 15:00h.

A Escola Carneiro Ribeiro Filho (ECRF) encontra-se quase vazia, o que já esperávamos, pois está chegando a época das festas juninas e muitos alunos viajam para o interior. Assim, hoje combinei com as duas professoras outra entrevista.

Agora são três horas da tarde e a professora Luana me vê passando pelo corredor. Imediatamente, entramos na primeira sala vazia que encontramos e sentamos nas duas carteiras da frente. Dessa vez, ela não pareceu embaraçada com o uso do gravador. Com sua costumeira calma e ponderação, ela passou a responder às perguntas. Ela me informa que não está se sentindo muito bem desde a manhã e acha que pode ser gripe. Ainda assim, ela colaborou, como eu já esperava.

No entanto, quando já ia fazer a primeira pergunta, chega a professora Joana, que, com seu jeito extrovertido, encosta-se à porta, esperando ser convidada a entrar. Nesse instante, ao olhar de relance para Luana, percebo que ela não desejava isso, o que poderia prejudicar a entrevista.

Assim, expliquei à Joana que as entrevistas não poderiam ser realizadas ao mesmo tempo e, como Luana chegou primeiro, eu iria começar por ela. Apesar de não querer demonstrar e caminhar até outra sala para me esperar, o que achei bastante solidário para com meu trabalho, senti que ela captou a insatisfação refletida no semblante de Luana, no momento em que ela chegou. Mas afastei esses pensamentos e voltei a me concentrar na entrevista com Luana, da qual retiro o seguinte trecho:

F - *Como você lida com a questão da indisciplina na sala?*

L - *Bem... sempre há indisciplina... como em qualquer aula de aula... não é? Mas eu procuro lidar com isso da forma mais democrática possível. Eu geralmente reclamo com o aluno que está perturbando e atrapalhando os colegas... eles geralmente me escutam e páram. Uma vez ou outra eles passam dos limites e aí eu faço observação na caderneta ou... como eu posso dizer...também... as salas são muito cheias... até para se fazer um trabalho melhor é difícil.*

F *– Que tipos de atividade você consegue realizar quando os alunos estão especialmente inquietos?*

L *- Ah... sim... eu digo, por exemplo... que vou tirar ponto se não fizerem a atividade que solicitei para a turma toda. Aí sempre funciona. Mas eu consigo controlá-los... na medida do possível... mas também ((sorri com uma certa ironia)) muitos deles não trazem nem o caderno... quanto mais o livro! E aí...como é que se trabalha sem material? Eu pergunto a eles o que eles vêm fazer na sala de aula sem livro nem caderno!*

F - *Em que instrumentos você baseia suas aulas de Língua Portuguesa?*

L - *Procuro utilizar o livro deles... gramática... dicionário... a escola fornece ((explica)) ...artigos de revistas. Proponho para fazerem um trabalho de redação publicitária... INCLUSIVE eu peço que cada um traga uma propaganda com texto e depois eles têm que redigir uma redação própria. Mas... como quase nunca eles trazem... os exercícios ficam sendo os do livro mesmo. ((Agradeço à professora Luana e, rapidamente, pego minhas coisas e vou quase voando para a sala ao lado, onde Joana encontrava-se debruçada na janela)* (TEGA).

Por ser muito prática e sempre aparentar estar com alguma pressa, professora Joana imediatamente senta, cruzando as pernas, numa atitude, como sempre, segura e determinada. Não parecia estar zangada por ter notado a expressão de Luana ou, pelo menos, nada comentou, o que muito me aliviou, afinal, ambas são minhas colaboradoras na pesquisa e, havendo qualquer desentendimento entre as duas, eu sabia que iria ficar difícil continuar trabalhando com ambas ao mesmo tempo.Resolvido esse pequeno entrave, iniciamos o trabalho.

F *- Essencialmente, em que consiste o trabalho que você realiza em Língua Portuguesa?*

J *- As minhas atividades geralmente são através de pesquisas... esquema no quadro ... Todas as aulas... além de esquema no quadro... uso o livro... TODOS OS DIAS eu peço exercícios no livro... assim... para melhorar... né? Se tem o livro é para usar... né? Ultimamente eles têm feito bons textos narrativos a partir do livro... principalmente com a parte em que trabalho peças teatrais e mitologia grega... Eu dou a parte toda teórica e depois peço a parte prática... em que eles confeccionam texto.*

F *- Em que instrumentos você baseia suas aulas de Língua Portuguesa?*

J *– Olha... invariavelmente ((pausadamente)) eu uso... assim... o livro. Geralmente começo pelo livro... porque é o único recurso disponível em sala de aula...certo que a escola tem uma biblioteca... mas é difícil trabalhar com uma turma inteira lá...E também... eles ...Ahnn... não têm o gosto pela leitura... sabe? São desinteressados... um ou outro se interessa por algum livro... então... o apoio que eu encontro é no livro... que já traz atividades preparadas para eles fazerem. Assim... depois de cada assunto dado... eles têm que responder às questões do livro... assim... não só as de compreensão de texto... mas as de gramática também.*

F *- Os alunos parecem satisfeitos em realizar as tarefas de cunho escrito com freqüência?*

J *- Ah.. eles ficam bem quietinhos fazendo a lição do livro.... Acho que eles gostam.. sim. Agora... a falta de material para trabalhar... não traz livro... caderno: "- Me dê um livro aí... me dê uma folha de papel"...: falam isso pro colega. Aí eu digo logo... quem não quer produzir... nem entre... são aqueles alunos que não querem nada... sabe?*

F *- Como você lida com a questão da indisciplina na sala? Você acha que o diálogo resolveria ou minimizaria o problema?*

J *- Há diálogo quando o aluno está querendo... porque é o seguinte... nós damos um assunto novo ... quando não são alunos indisciplinados... funciona. Quando são disciplinados... há mais espaço para se tirar dúvidas. A questão é quando o aluno não tem AQUELA ((prolongado, com ironia)) educação... que deve ser doméstica... não é? Não tem o respeito que deveria ter. Assim... chamam até o "vice" pelo nome. Não sabem tratar as pessoas de acordo com o cargo que a pessoa tem... naquele estabelecimento escolar....Eu mesma tenho um aluno... L... que não traz nada para a sala... é agressivo... não faz nada em sala de aula. Eu já vi que há... assim... cobertura da família e os pais só vêm à direção para defendê-lo. O que é que eu faço?... Ah...*

> *peço logo se retire da sala... para não gerar mais indisciplina... não é?**(FEGA)***

O que ficou especialmente claro na resposta inicial dada pela professora Joana é que as atividades sempre são realizadas com base no livro didático e, se o aluno não o traz, isso pode ser classificado como indisciplina ou insubordinação.

Joana encontra, nas atividades escritas, principalmente as do livro, uma estratégia de manter os alunos sob controle. Acredito que esse tipo de modo de 'negociação' pode oferecer duas possibilidades: conseguir, de fato, que os alunos silenciem em função da tarefa escrita e por outro lado, acabar por conferir às atividades do livro um teor coercitivo.

Assim, trabalhar com os textos escritos, com atividades escrita, que poderia ser prazeroso, assume a roupagem de castigo, punição e, tudo o que comporta um aspecto negativo tão marcado, acaba por ser rejeitado.

Apesar de compreender a importância conferida ao livro didático em sala de aula, penso que há outras formas do professor tentar "negociar" com os alunos, sobretudo nas situações de conflito e/ou indisciplina.

Nesse sentido, Paulo Freire (2006) considera que a sensibilidade à leitura e à releitura do grupo, bem como provocá-lo, estimulando a generalização de novas formas de compreensão do contexto se constitui numa das tarefas fundamentais do educador.

De acordo com esse estudioso, é importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante, nesse caso, a professora, a inculcação nos dominados (no caso, os alunos) da responsabilidade por sua situação.

Daí a culpa que os alunos sentem com a situação de não ter trazido o livro, pois demonstra uma desvantagem em relação à professora que exige o livro como condição para que participem da aula. Ou seja, numa relação de poder, como a descrita aqui, os alunos sentem-se culpados, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e situação desvantajosa.

Isso pode ser demonstrado a partir da pergunta que a professora afirma fazer aos alunos que estão sem o livro: “ Eu pergunto a eles o que eles vêm fazer na sala de aula sem livro nem caderno!”.

Quando questionadas acerca dos instrumentos utilizados nas aulas, outra vez veio a ênfase nas atividades do livro didático. O que não pressupõe, no entanto, que, ao fazer uso do livro, explorem-se várias possibilidades de se trabalhar o aspecto oral na sala, com os alunos, nem que seja descartada qualquer possibilidade de trabalho com a oralidade.

Como já mostrado, o livro didático já introduz diferentes gêneros textuais como ponto de partida para atividades de cunho oral. Nos estudos filosóficos de Bakhtin (1995), é defendida a interação verbal como um dos principais meios de se estabelecer relações sociais.

Dessa forma, é compreensível perceber essa importância demasiada que as professoras conferem ao livro, visto que, talvez, acreditem firmemente que o livro também se presta a ‘calar’ a voz do aluno, o que, nos momentos de grande barulho na sala, e eu vivencio essa realidade, funciona.

No entanto, acredito que o conteúdo trabalhado no livro didático pode se converter em discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado *e* criticado.

Levar o aluno a fazer as atividades escritas implica em mantê-los "ocupados" ou, segundo termo utilizado por ela, "quietinhos". Apesar de a pergunta que fiz abordar em primeiro lugar a opinião da professora Joana acerca de como os alunos se sentem nas atividades escritas, a sua resposta inicial enfatizou o padrão de comportamento que ela consegue do aluno nesse momento.

No momento posterior é que ela coloca o que pensa sobre a receptividade dos alunos e, ainda assim, o faz sem convicção, na verdade, pelo que pude notar, como se ela, até aquele momento, não tivesse se dado conta disso.

A partir da fala agora da professora Joana, deduz-se que o livro representa um tipo de apoio para os "esquemas" que apresenta no quadro, enquanto que a professora Luana revela uma forma aparentemente distinta de utilizar o livro.

De todo modo, ambas as aulas são conduzidas a partir de textos escritos do livro didático. Ainda que a professora Joana refira-se a "peças teatrais", não sabemos se este trabalho envolve também a representação teatral vivenciada pelos alunos.

Outro aspecto observado nesse trecho é a concepção de "produção" implícita nas linhas finais da transcrição, em que a professora Joana relaciona a

produção em sala com ênfase no livro didático ou outro material escrito, que, segundo sua posição em sala, como mandar que os alunos os quais se encontravam sem os livros saíssem da sala, demonstra que produzir, sob sua concepção, é sinônimo de escrever.

É como se toda produção escolar precisasse, como atividade mais importante, ser pautada nas tarefas escritas, inclusive as atividades que visam à produção oral, tendo o livro didático como o recurso principal e, muitas vezes, o único.

Ao tratar dos diversos gêneros textuais, Dionísio;Bezerra e Machado (2002) apontam que , no ensino de uma maneira geral, e em sala de aula em particular, pode-se tratar dos gêneros na perspectiva de levar os alunos a produzirem ou analisares eventos lingüísticos os mais diversos, tanto escritos quanto orais, identificando as características de gênero em cada um, em função das variedades textuais apresentadas.

A sugestão de que o trabalho com textos deve ser feito na base dos gêneros, é a idéia básica que se encontra entre as propostas principais dos PCN, o que me leva a refletir que, em certo sentido, esse registro obtido com a professora Joana é um forte indicador de como o que vem sendo sugerido nos vários projetos direcionados para a educação encontra-se distante da realidade da prática de sala de aula, ou por desconhecimento e desatualização dos professores ou mesmo por uma completa posição de rejeição a mudanças.

Por outro lado, a afirmação da professora Luana em "... a escola fornece ... artigos de revistas. Proponho para fazerem um trabalho de redação publicitária... INCLUSIVE... eu peço que cada um traga uma propaganda com

texto e depois eles têm que redigir uma redação própria. Mas... como quase nunca eles trazem... os exercícios ficam sendo os do livro mesmo.”, parece demonstrar seu reconhecimento em se trabalhar diferentes textos em sala, visto que ela tenta fazer com que os alunos tenham contato com esses textos, embora não faça, ainda assim, qualquer menção ao trabalho com oralidade que poderia ser feito a partir deles.

Ao passar, agora, à questão da indisciplina, nesse contexto, quando relacionada com a questão das atividades realizadas em sala de aula, também se revelou um fator significativo, pois, pelo que pude analisar nas falas, uma das formas de “controlar” os alunos mais inquietos, é impor-lhes atividades que os façam ficar sentados à carteira, escrevendo, numa posição, eu diria, confortável para a professora, porque imobiliza os alunos e cala suas vozes e gestos.

Porém, é preciso analisar o outro lado dessa questão. Nota-se que há uma preocupação, por parte da professora Luana de que os alunos utilizem sempre o livro-texto e confere ao excesso de alunos o fato de não fazer uma atividade alternativa.

Implicitamente, a professora demonstra saber que há uma forma melhor, mais adequada de trabalhar com os alunos, mas, que, naquela circunstância, com turmas extremamente cheias, essa foi a forma possível encontrada por ela, o que, aliás, é a realidade enfrentada por nós, professores, nas escolas públicas .

Sob esse ângulo, o valor conferido ao uso do livro é muito significativo, pois, pelo analisado acima, a aula de língua portuguesa não “acontece”, segundo a fala da professora, se o aluno não estiver com o livro didático, porque é preciso

controlar a sala lotada de alunos, e o livro é um instrumento que, nessa situação, é usado como forma de manter a disciplina tornando-se, nesse sentido, muito importante mesmo.

Logo, percebe-se que o que se entende por diálogo é apenas um padrão de comportamento que o professor espera que seja seguido. A primeira frase da professora demonstra, também, que “querer” o diálogo, por parte do aluno, significa ficar calado, escutando os “assuntos” dados em aula.

Continuando, essa visão de diálogo revelada na entrevista foge à concepção de oralidade aqui defendida, visto que não remete à interação, à troca verbal necessária, em que cada um ouve e procura entender e argumentar, mas talvez a uma capacidade de o aluno ouvir, entender e reconhecer as hierarquias na comunidade escolar.

De forma geral, em virtude desses trechos até este momento analisados, o aluno parece ser descrito com base em características individuais e afetivas, tendo em vista o seu papel de aprender, e, portanto, precisa estar atento, interessado, ser participativo e, sobretudo, bem comportado, de acordo com termos colhidos em entrevistas com as professoras.

Dessa forma, as causas de comportamento não-valorizados – bagunçar, falar alto, falar ao mesmo tempo que o professor e/ou os outros colegas, não fazer a atividade solicitada são atribuídas quase sempre ao aluno, como reflexo da falta de educação doméstica, carência afetiva (ligada ao contexto familiar), inclusive falar aparece como algo negativo.

Sob esse ângulo, as várias identidades que coexistem em sala de aula parecem não ser consideradas, levando-se em conta que esses comportamentos

refletem um contexto próprio do educando, o qual interfere diretamente no seu posicionamento em sala de aula.

A identidade, segundo Hall (2001), é delimitada historicamente, e não biologicamente. O sujeito passa a ter identidades diferentes em momentos distintos, identidades que não se unificam em torno de um "*cogitus ergo sum*" coerente. Ou seja, cada sujeito possui há identidades diferentes e em constante deslocamento, e isso pode ser aplicado ao espaço da sala de aula.

Por esse viés, o exercício das diversas situações de comunicação oral deveria ser o objeto de trabalho pedagógico, mesmo em relação às questões que envolvem a indisciplina em sala de aula, uma vez que essas identidades se constituem na linguagem e pela linguagem..

Assim, “ensinar” como se dirigir e conversar com o vice diretor da escola poderia ser “um assunto” das aulas de língua portuguesa. No entanto, para a professora Joana, esse “assunto”, é uma questão de “educação doméstica”, ou seja, se apresenta implícito, em sua fala, o equivocado lugar comum tão repetido pelas escolas afora, de que “lugar de aprender a falar é em casa”, como se o trânsito entre as normas e estilos fosse um saber que o aluno já devesse trazer de casa.

As falas transcritas abaixo foram retiradas de situações de sala de aula observadas, das quais eu procedi a alguns recortes como forma de continuar a análise sobre a concepção do professor, até aqui feita a partir dos questionários e entrevistas.

<u>Aula da professora Joana</u>

Quinta-feira, 15/06/2005, às 15:30h.

É uma tarde de terça-feira, no segundo horário e, quando chego à sala da professora Joana, os alunos já se encontram em seus lugares. Ainda que os encontros já tenham começado na semana anterior, muitos não me conheciam, pois haviam faltado às aulas. Como sempre, um leve burburinho se forma quando eu entro e os cumprimento, e à professora.

Escolho um lugar ao fundo da sala, encostada à parede, numa posição bem central. Abro a bolsa discretamente para ligar o gravador, pois descobri que, ao contrário do que acontecia com as entrevistas, as observações feitas usando também o gravador não estavam progredindo, visto que visivelmente alterava o comportamento dos alunos, os quais não sabiam se assistiam à aula ou viravam a todo tempo para verificar se suas vozes estavam sendo gravadas, ou, até mesmo se eu estava fazendo alguma anotação no bloquinho (meu diário de campo) que eu sempre levava.

Professora Joana sorriu lá da frente para mim, numa espécie de boas vindas, e intensificou o sorriso quando mirou a minha bolsa, antevendo o gravador. Ela levou para a sala um artigo sobre conservação ambiental, que no momento que cheguei, havia acabado de ser distribuído. Pedi a Tiago, que estava mais próximo a mim, que pegasse uma cópia do texto e me trouxesse.

Apesar dessa sala se encontrar localizada em meio a muitas árvores e ser ventilada, os alunos, em pequenos grupos (formados, pelo que percebi, por afinidade) sentavam-se bem próximos às janelas laterais, ambas do mesmo lado da sala.

Joana pede que os alunos comecem a ler o texto silenciosamente, embora eu observe que alguns já haviam lido assim que o receberam, exatamente no momento em que entrei na sala, passando, agora, a pedir a leitura oralizada.

> ***J*** *- Vamos fazer a leitura oral do texto... certo?((Joana direciona o olhar ao grupo de alunos que sempre pareciam alheios aos acontecimentos da aula, que, no momento, distraidamente "tamborilam", num ritmo regular, sobre a folha do texto, em cima de suas carteiras. Ela se dirige a um deles, num tom firme)).*

> ***J*** *- Você... Alisson... comece a leitura. Atenção com a ENTONAÇÃO... hein? E procure ler alto...((espera)) como é? Essa leitura não começa... não? ((o aluno começa a ler, baixo, trocando algumas palavras, permanecendo com rosto quase apoiado no livro, o qual ele fixou bem à frente do seu rosto, ao ler)).((a professora levanta a mão, num sinal para que ele interrompa a leitura)) hum... é melhor passar a leitura para outro aluno... se você tivesse LIDO o texto quando eu mandei... ((de novo volta-se para o aluno, falando diretamente com ele)) deixa eu ver... ((corre os olhos pela parte da frente da sala e aponta para uma aluna sentada bem próxima a ela)) Leilane... sua*

> *leitura é boa... sim... continue de onde seu colega parou. ISSO! ((leva o dedo aos lábios, num pedido de silencio, visto que alguns alunos não acompanhavam a leitura)) silêncio... turma. Prestem atenção à leitura... para poderem entender o texto e responder à parte de compreensão... certo?**(FAGA**)*

A professora Joana, invariavelmente, sempre permanecia ou sentada em sua carteira, ou em pé, na parte da frente da sala, quase nunca se dirigindo à parte detrás, por exemplo, exatamente onde ficavam os grupos de alunos que sempre pareciam alheios aos acontecimentos da aula, como os grupos descritos acima, por exemplo.

Parece que a insistência desses alunos em se sentarem afastados do eixo central da aula, reflete, em boa medida, uma atitude de defesa apoiada na certeza de que a professora não irá até eles.

Cheguei a essa interpretação por observar, durante as visitas que fiz, que esses grupos só falavam entre eles, mas nunca para a professora ou, de forma geral, para os outros colegas.

Assim, retornado à colocação feita no início desse tópico, o qual trata da concepção que o professor tem do que seja oralidade nas práticas escolares, o trecho acima revela a constante associação estabelecida entre oralidade e leitura oralizada.

Notei, também, que a compreensão de texto também se encontra, sob essa concepção, atrelada à leitura oralizada, levando a inferir, na fala transcrita, que Joana considera que ler o texto ou silenciosamente ou em “voz alta” é requisito essencial para se entender as idéias do texto.

A voz do aluno, nesse contexto, ao que parece, implica na exposição do aluno a uma situação que a professora tem convicção de que irá embaraçá-lo, levando-o, sob seu ponto de vista, a ‘melhorar’ sua leitura.

No entanto, destaco como um registro relevante, o momento em que a professora interrompe Alisson, demonstrando que sua leitura não a estava agradando, e transfere a leitura para Leilane, a qual ela afirma claramente fazer uma “boa” leitura: “(...) Leilane... sua leitura é boa”, estabelecendo a clara e desigual comparação entre os dois alunos.

A professora, na verdade, não estava vendo em Alisson um sujeito capaz de aprender, apesar de apresentar dificuldades relacionadas à leitura oralizada, o que pode ser explicado por uma série de fatores. A professora viu em Alisson apenas mais um aluno que não conseguia realizar uma boa leitura.

Alisson, então, “não sabe ler”? Penso que sim, pois já o vi lendo em outras aulas, em outras ocasiões. Seria preciso investigar os motivos que o levavam a não ler na aula da professora Joana.

Suponho que ler tão baixo e escondido foi a linguagem encontrada por Alisson para negociar, ler assim foi a forma encontrada por ele para protestar, demonstrar que não estava sendo agradável ser exposto àquela situação frente aos colegas, frente a mim, frente à professora, por motivos que desconhecemos.

Desconstruindo o processo de leitura esperado, Alisson termina por afirmar sua diferença, e as instituições, reflito, parecem cultivar a intolerância frente à diferença.

De acordo com um relevante posicionamento de Macedo (2000), as atitudes tomadas frente às situações de conflito e desequilíbrio social possuem

uma gama de significados que formam a *linguagem* dessas atitudes. Assim, vejo na leitura de Alisson *a sua linguagem*, a linguagem da defesa, da auto-preservação, uma linguagem que tantos alunos falam, mas que a escola não vê, que o professor muitas vezes também não sabe ver, ou não quer ver, visto que é conveniente, porque não têm o olhar predisposto a perceber a heterogeneidade, a singularidade que coexiste no âmbito da instituição escolar.

Mais quinze minutos, e a professora Joana pergunta, de forma geral, agora, o que haviam entendido do texto.

Nenhum aluno se propôs a responder, ao que ela, então, de forma a mostrar o quanto eles precisavam se esforçar, se pôs a explicar. Na verdade, o texto apresentava tantos acordos, tratados e leis sobre a questão da preservação ambiental que se tornou compreensível, sob meu ponto de vista, que os alunos não se arriscassem a reproduzir, para a turma, qualquer uma daquelas informações.

Uma situação que, na abordagem sociointeracionista da linguagem, não considerou o contexto social dos alunos e nem o grau de informatividade do texto, incompatível com a realidade cultural da turma, visto que os sistemas de significação e representação cultural são múltiplos e, conforme enfatiza Hall (2001), cada sujeito é confrontado por identidades plurais e cambiantes delimitadas pelo contexto histórico, social e cultural.

Pode-se constatar que o discurso do professor é sempre atravessado por vários outros, principalmente pelas idéias constantes no livro didático.

Além desse aspecto, nas respostas dadas pelos professores, quando questionados ou entrevistados em função da coleta de dados, observei que vinha

sempre à tona, além das alusões feitas às tarefas de transmissão de conhecimentos, referências a uma gama de imagens positivas, pautadas numa concepção idealizada do que é ser professor.

Essa idealização, hoje, caminha para uma conseqüente adaptação (que nem sempre ocorre) do profissional às necessidades atuais da sociedade moderna e da clientela que enfrenta: o aluno, o qual, também, como conseqüência dessa mudança de concepção, não é mais o aluno idealizado, ou seja, passivo, comportado, tolerante e obediente.

Logo, o professor precisa se preparar para assumir múltiplas habilidades, bastante além da idealizada transmissão de conhecimentos, exigidas pela situação comunicativa numa sala de aula, como assumir a função de pai, mãe, psicólogo, amigo e outras situações que consistem em múltiplas identidades fragmentadas.

<u>Aula da professora Luana</u>

Sexta-feira, 06/07/2005, às 16:200h

A classe se apresenta, nesse momento, bastante inquieta, visto que os alunos estão retornando do intervalo. Dessa vez a atividade gira em torna da correção de exercícios realizados no livro e pedidos na última aula. A professora Luana afasta-se da carteira e circula pela sala, pedindo a determinados alunos que sentem, enquanto um grupo que senta mais ao fundo da sala discutia efusivamente sobre algum acontecimento ocorrido no intervalo. Luana retorna à frente de sua mesa, cruza os braços e pede que esses alunos também se sentem:

> ***L*** *- BOM DIA! Ei... o que está havendo... meninos? Acho que o intervalo já acabou... certo?... ((observa, calmamente, os alunos tomarem seus lugares)) Ei... Jaqueline... senta aí. Vamos parar a conversa... agora... tá?... Muito bem.((a turma volta a atenção para os cadernos e os livros)) Vamos abrir o livro... Pronto? Sobre o texto lido na aula anterior... lembram? Isso... "A fonte da juventude"... Aline ((dirige-se à aluna localizada mais ao meio da sala)) você pode responder à primeira questão?((a aluna empertiga-se na carteira, como se estivesse acostumada àquele tipo de interpelação e prepara-se para responder à pergunta do livro,ao que segura o caderno, colocando-o a sua frente)).*
>
> ***Aline – "****De que lugar é a lenda da fonte da juventude? Como você descobriu isso?"((ela lê a pergunta)) Eu respondi que: "Yoshida resolveu beber um pouco daquela água refrescante ... " ((a professora a interrompe))*
>
> ***Luana*** *– Não precisa repetir todas as palavras do texto Aline....*
>
> ***Bruno*** *– ((toma a palavra e responde rápido)) É do Japão... por causa dos nomes, né? Yo...shida...né... assim? E...Fumi.*
>
> ***Jaqueline*** *– ((sorrindo)) Isso lá é nome de gente...pró?((todos riem))*
>
> ***Luana*** *– Porque não são nomes comuns na nossa cultura... Jaqueline ((explica)).*
>
> ***Luciano*** *– ((procurando aproveitar o assunto para brincar)) E o meu nome.... lindo desse jeito...LUCIANO ((riso geral, inclusive da professora)) será que é estranho... assim...noutra cultura...professora?*

> ***Luana*** *– Com certeza...há países em que seu nome nem existe...Luciano...apesar de achar seu nome bonito....Ah...menino que leva tudo na brincadeira...((a turma volta a rir e a aula continua)).***(FADC)**

Percebe-se, inicialmente que, ao solicitar que a aluna “leia” a resposta dada à questão, a resposta da aluna demonstra que ela se limitou a repetir as informações transcritas do livro, ou seja, como aponta Marcuschi (2001), um exercício de mera “cópia”, aparentemente desprovido de reflexão.

Tanto o é, que Jaqueline o faz com o caderno colocado bem à sua frente, como se não quisesse “perder” nenhuma palavra copiada, sob pena de “esquecer” a resposta e não saber como colocá-la de forma pessoal, espontânea, o que mostraria que ela, de fato, compreendeu o texto lido.

No entanto, a professora Luana parece perceber isso, ainda que não pelas teorias que apresento aqui, mas por adotar, ao que percebo, uma atitude mais aberta ao questionamento e à reflexão, pois ela interfere no processo de pergunta/resposta, explicando à aluna a necessidade de não ‘copiar’ todas as palavras do autor.

Identifico, também, segundo noções vistas em Santos (1999), aspectos que condizem com o que a autora trata por caráter interativo do discurso oral, em que há a obediência a três fatores: à interpretação, que consiste em entender os sinais dados por um texto ou interlocutor; como à expressão, que se refere à possibilidade de recriar a interpretação formulada, envolvendo a participação de dois ou mais participantes do discurso e, muito importante, e que se fez presente no evento descrito, à negociação, que a autora define como a ocorrência de uma

circulação de sentidos entre os interlocutores do discurso, com a finalidade de obterem um efeito de sentido em relação ao objeto teórico analisado.

Segundo Santos (1999), é a negociação a parte mais importante numa interação de caráter oral.

Quando passa a explicar, a professora Luana sabe quando começar e parar a sua vez de falar (turno conversacional), sente quando precisa ceder a palavra ao aluno e, como ficou visto na cena descrita, utiliza a interação com seus interlocutores, no caso Jaqueline e, posteriormente, Luciano, para construir seu turno, contribuindo para que o tema em discussão seja compreendido pelos alunos.

Ainda que assim ela haja por intuição, visto que demonstra gostar de ouvir a opinião dos seus alunos, a professora Luana, ao conduzir dessa forma a questão do texto, reforça o pressuposto defendido pela perspectiva interacionista, de que “é o professor, em situação didática, quem aponta o tema do discurso nas relações de ‘poder’ que se instauram sala de aula”. (SANTOS, 1999, pp.28-29).

Segundo Santos (1999), o processo das tomadas de turno constitui a chave da organização do discurso e das relações de força entre professor e aluno.

Assim, não se pode dizer que o turno seja igualmente desejado por todos os alunos, pois enquanto alguns demonstram tomá-lo, como o fizeram Jaqueline e Luciano, outros podem empreender uma série de estratégias para evitá-las, como, por exemplo, desviando o olhar da professora, baixando os olhos, fingindo ler o texto, dentre outros comportamentos, o que se mostra claro na cena descrita, visto que os outros da sala apenas acompanham a discussão.

Passo, agora, à reprodução de trechos provenientes de entrevistas e questionários com os alunos, lançando mão também das minhas anotações em diário de campo acerca das aulas observadas, de modo a analisar a concepção do aluno em relação à oralidade.

3.2 A ORALIDADE SOB A CONCEPÇÃO DO ALUNO

Analisar os dados colhidos em cenário de ensino permitiu-me construir, pelo menos de forma relativamente satisfatória, uma noção mais ampla acerca do significado que o aluno atribui à oralidade nas práticas escolares.

Logo, toma-se como diretriz desse tópico analisar de que forma o aluno concebe a oralidade e, concomitantemente, analisar a fala do aluno nas práticas em sala de aula. Importante ressaltar que, embora o foco agora seja o ponto de vista do aluno, haverá momentos em que as relações interpessoais envolvendo professor e aluno também serão tratadas, visto que é a partir dessas relações que o aluno tomará sua posição e adotará suas concepções acerca do objeto de estudo aqui discutido.

Encontrei, nas falas desses alunos, tanto em entrevistas, como em questionários, bem como nas passagens ocorridas em aula e que foram possíveis de gravar, um material que tomo como base para a análise realizada a seguir.

Conversando com Maurício e Igor, alunos da professora Luana

Quarta-feira, dia 11/07/2005, às 16:00h

São quatro horas da tarde, e encontro, no pátio em que os alunos ficam na hora do intervalo, dois alunos de Luana, Maurício e Igor. Os colegas riem de forma zombateira quando me vêem chamá-los, com um gesto de mão. Noto que eles ficam "envergonhados", principalmente Igor, por serem chamados, não tanto porque foi por mim, mas pelo fato de os colegas ficaram fazendo piadinhas. Ainda assim, eles se levantaram e sentaram ao meu lado, numa área perto das árvores. Havia um barulho muito grande ao nosso redor, visto que muitos alunos gritavam, conversavam, num comportamento típico do horário do intervalo. Preferi não fazer a entrevista (na verdade, algumas perguntas direcionadas) em outro local, por imaginar que eles poderiam ficar ainda mais retraídos. Segue o trecho selecionado, da conversa, para análise:

> ***F*** *– Qual é a sua opinião acerca da disciplina língua portuguesa?*
>
> ***Maurício*** *- Hum... português é matéria importante... né? Mas eu tenho dificuldade... Principalmente... aqui nesse colégio... a professora explica tudo muito rápido... assim...corre muito com o livro... sabe ... passa muito dever no livro... na sala e também para casa... às vezes eu não entendo o que é pra fazer.... Ah... não gosto muito de português... não ((sorri, encabulado pela 'confissão', baixando momentaneamente a cabeça)).*
> *((Viro-me para Igor, esperando sua resposta, no que ele prontamente diz))*
>
> ***Igor*** *- Eu gosto de português porque é nossa língua ... não é? Agora... que é complicado... é. A parte de texto eu até arranho ((risos)). MAS... quando vem a BENDITA gramática... ((gesticula o tempo todo com as duas mãos, revelando nervosismo, apesar de parecer não se incomodar com o gravador, o qual, por sinal, eu acabo desligando, frente ao barulho no local))... aí o bicho pega ((mais risos)). Acho também que os assuntos do livro são muito puxados... e se a gente não faz o dever... a professora anota na caderneta... assim... ela tá certa... eu sei... mas... como eu posso dizer ((faz uma pausa))... os verbos... mesmo... não consigo aprender... acabo sempre escrevendo o verbo errado... e eu TENHO ((prolongado)) que fazer tudinho... porque a pró olha os cadernos TODOS OS DIAS! ((prolongado)).*(**FEDC)**

De início, pode-se notar que ambos começam a falar com enunciados muito parecidos, ao se referirem à importância da disciplina Língua Portuguesa, ao que parece, semelhantes aos utilizados pela própria professora, ao falar da disciplina: "porque é nossa língua ... não é?" e "português é matéria importante...

né?”. Do mesmo modo, a fala do segundo aluno pode ter sido influenciada pela fala do primeiro aluno.

Nota-se que, ao se referirem à língua portuguesa, eles o fazem invariavelmente relacionando-a ao estudo de textos e assuntos de gramática. Mostrou-se claro, também, a regularidade com que eles se vêem exigidos a realizar as atividades do livro, que serão cobradas durante as aulas: *“ ... corre muito com o livro”; “ e “a professora explica tudo muito rápido” e “Acho também que os assuntos do livro são muito puxados....”.*

Ainda que o segundo aluno afirme que a disciplina é importante por ser a sua língua, ao descrever suas dificuldades, percebe-se que aprender essa língua é, antes de tudo, para ele, escrever e ler corretamente, conforme as normas gramaticais.

Os programas oficiais de ensino mais atuais destacam a necessidade em se fazer a distinção entre descrição e o uso efetivo da língua, além de apontar quando cada um desses estágios podem ser tomados como objetivos no ensino de língua portuguesa.

Assim, no ensino fundamental (5ª a 8ª séries), o objetivo recai na ênfase conferida ao uso da língua e, no ensino médio, o objetivo passa a ser a descrição da língua.

Pode-se afirmar, ainda, que tanto a descrição quanto o uso da língua não devem ser tomadas como atividades independentes uma da outra. Os alunos podem, então, usar uma língua sem possuir a noção de como descrevê-la, ou seja, o aluno que usa a língua o faz naturalmente, sem que esse uso implique na identificação de termos da oração, por exemplo.

O aluno entrevistado demonstra insatisfação ao falar sobre como se vê cobrado a fazer exercícios de cunho gramatical, mas, por outro lado, quando coloca essa insatisfação, no momento da entrevista, mediante seu texto falado, é o uso da língua o que ele está fazendo.

Ramos (1977) coloca que, mesmo havendo essa distância entre o uso e a descrição de uma língua, mostra-se freqüente o professor de língua materna utilizar grande parte da aula ensinando análise sintática, regras de acentuação e pontuação e, no momento da avaliação, exigir que o aluno produza um texto. Ou seja, fica subentendido, assim, o pressuposto de que quem foi treinado para fazer descrições de estruturas gramaticais saberá empregar tais estruturas ao produzir textos escritos.

Em "... os verbos... mesmo... não consigo aprender... acabo sempre escrevendo o verbo errado...", o aluno demonstra sua dificuldade em lidar com o emprego do verbo, visto que, pela afirmação, não são instauradas em sala de aula situações que levem o aluno a fazer o uso efetivo dos aspectos estruturais que envolvam esse aspecto gramatical.

Nesse ponto, os textos falados, envolvendo temas de interesse tanto dos alunos quanto dos quanto da professora, podem ser trabalhados de forma a estabelecer o contato desse aluno, por exemplo, com as formas verbais.

Ao colocar que "*a pró olha os cadernos todos os dias*", infere-se a ênfase nas atividades escritas durante as aulas de Língua Portuguesa, embora mostre-se, por outro lado, que há um momento no qual Igor reconhece e parece valorizar essa peculiaridade da prática da professora, em sua fala: *"... assim... ela tá certa... eu sei...".*

<u>Marcela e Danilo, alunos das professoras Luana e Joana, respectivamente.</u>

Sexta-feira, dia 13/07/2005, às 14:30h.

Os alunos com os quais procedo às perguntas feitas abaixo são das classes das duas professoras, com os quais agendei um horário entre as aulas, no espaço da biblioteca. Como não são da mesma turma, achei conveniente fazer um esperar, enquanto eu conversava com o outro, na verdade, a outra, uma garota.

Começo pela garota, Marcela, aluna de Luana. Essa aluna se mostra tímida em sala e quase nunca eu a ouvia se pronunciar, a não ser pra falar alguma coisa, bem baixinho, com a colega ao lado. Apesar de tímida, começou a responder às perguntas com naturalidade, sorrindo muito, o que considero nervosismo natural e mexendo sempre no cabelo que mantinha num penteado afro, com muitas trancinhas compridas. Coloco também as respostas dadas por Danilo, aluno de Joana, este, bastante extrovertido, demonstra claramente querer participar da entrevista, reproduzida a seguir.

F *- Quais as dificuldades que você enfrenta ao se expressar oralmente durante as aulas de língua Portuguesa?*

Marcela *– Olha... a gente não fala assim... muito... não... sabe? ((pára de sorrir e fica pensativa, mexendo sempre nas trancinhas)) Eu mesmo não gosto quando a professora pede pra eu ler um texto... assim ... dar... resposta da parte de compreensão em voz alta... prefiro quando ela coloca a resposta no quadro.... para eu poder copiar no caderno.*

Danilo - *É.... falar na sala é meio complicado, sabe? ... ((fica em silêncio, buscando as palavras adequadas)) é que a gente faz mais dever no livro e no caderno... a professora não gosta muito que a gente converse na aula... a gente tem que ficar calado o tempo todo...velho... (ele fala essa gíria com uma expressão de indignação)).*

F *– E quais as atividades que geralmente sua professora pede pra vocês realizarem? Falem-me um pouco delas.*

((Marcela reflete, levantando os olhos, tentando encontrar uma resposta ou, tentando lembrar da atividade, enquanto que Danilo, na sua vez, dá uma resposta mais imediata)).

Marcela - *Até que a professora Luana leva uns textos legais pra gente... assim...ler..né?...assim...às vezes ela faz debate...só não gosto muito quando tem um trabalho oral pra*

> *apresentar...aí eu sempre dou um jeito de não ter que falar... tipo assim...eu ajudo...na equipe... parte escrita...assim...eu pesquiso o assunto... é.((balança os ombros, encerrando)).*
>
> ***Danilo*** *- Ah... não tem muita atividade oral... tipo assim... debate... sabe? Agora... a professora pede pra gente falar as respostas dos exercícios em voz alta ... Ah, e ler o texto oralmente, também... a verdade é que eu não gosto de ler porque a professora fica me corrigindo ...também..cada texto difícil... grande... aí meus colegas ficam tirando onda com minha cara((risos))... mas eu sei ler sim... eles também só lêem quando a professora manda ... falam de mim mas também lêem tudo errado... a professora não gosta... não...*(**FEDC)**

Parece ficar evidente, pela análise desses trechos, que a concepção que o aluno tem do que seja a oralidade, nas práticas escolares, está relacionada com a leitura oralizada e a reprodução oral de respostas de exercícios.

Quando Marcela comenta sobre a apresentação de trabalhos orais, na verdade ela se refere à leitura, em voz alta, de um assunto previamente pesquisado e lido na sala, uma ‘tarefa’ que ela prefere passar a outro colega, visto que implica em se expor, o que a incomoda : “só não gosto muito quando tem um trabalho oral pra apresentar...aí eu sempre dou um jeito de não ter que falar... tipo assim... eu... né... ajudo...na equipe... parte escrita...assim...eu pesquiso o assunto... é.”

Além de verificar que a noção que os alunos têm de oralidade remete à reprodução oralizada de textos escritos, pode-se analisar, nesse sentido, como constata Santos (1999), que o discurso do aluno em sala de aula é determinado pelas estruturas sociais que o produzem, contribuindo também para sua reprodução.

Quando Marcela coloca que a professora promove debates, fica implícito um tipo de informação que deve ter sido veiculada previamente, geralmente sob a forma de algum gênero textual e, dessa forma, ainda que a participação dos alunos não flua com facilidade, os sujeitos participantes do discurso produzem linguagem oral, pois dialogam sobre determinados tópicos discursivos.

Nos depoimentos desses alunos, pode-se notar a tentativa das professoras em levar os alunos a participarem oralmente das aulas. Quando as tentativas, nesse sentido, ocorrem, são feitas geralmente mediante a apresentação de trabalhos e a prática da leitura oral de textos, segundo a concepção de oralidade como leitura oralizada, tanto pelos alunos quanto pelas professoras.

Pode-se perceber, então, que esses alunos, na verdade, têm pouco acesso à modalidade oral, como elemento ou objeto de ensino, assumindo-se, aqui, que o contato com a língua, através da linguagem oral, se dá a partir da interação professor/aluno.

No momento em que o aluno coloca que “assim... às vezes ela faz debate... só não gosto muito quando tem um trabalho oral pra apresentar...aí eu sempre dou um jeito de não ter que falar...”, mostra-se claro que ele tem consciência de que é para um interlocutor específico, o professor, que ele estrutura seu discurso, tanto o oral quanto o escrito.

É com base nesse interlocutor que o estudante forma sua imagem do que seja a produção oral em sala de aula, a exemplo da afirmação da aluna acerca do momento em que é levada a fazer a leitura oralizada de textos.

Como pondera Ramos (1977), a imagem do interlocutor, nesse caso, a do professor, criada pelo estudante, é conseqüência do caráter repressivo e

valorativo da escola que o leva a se sentir impelido, ante esse interlocutor, a mostrar que “sabe” e a negar sua capacidade lingüística oral.

Dessa forma, o aluno adota uma aplicação de modelos de apropriação de linguagem preestabelecidos pelos valores sociais privilegiados e não uma apropriação própria dessa linguagem.

Talvez se deva a isso a necessidade, por parte do aluno, de preencher um certo espaço, ou seja, de demonstrar, quando solicitado a utilizar a linguagem oral, que tem algo a falar, ainda que não possua “nada a dizer”.

O caráter valorativo da atividade solicitada, materializado pelo papel de avaliador assumido pelo professor, que analisa de forma generalizada a produção oral dos alunos, acaba por impedir o educando de assumir o papel de sujeito na interlocução estabelecida.

Aula da professora Joana

Terça-feira, 17/07/2005, às 14:10h.

A aula com a professora Joana teve início no segundo horário, mas os alunos ainda procuravam/escolhiam seus lugares e, como já coloquei em passagens anteriores, acabavam sempre por sentar nos mesmos pontos, geralmente perto dos mesmos colegas. Eu entrei quase ao mesmo tempo que eles e senti-me na parte oposta à porta, recostada à parede. Joana, antes de cumprimentá-los, pára à entrada da sala, olha-os com expressão que demonstra severidade e, em poucos instantes, a conversa na sala pára, num silêncio quase constrangedor.

Ao se certificar desse silêncio, imposto apenas por sua expressão facial, ela dá um bom dia, ao que pude notar, intencionalmente formal, ao que os alunos respondem, em coro, mas com voz baixa, como se tivessem entendido a mensagem implícita da professora: "hoje não admito qualquer conversa ou barulho". Pela expressão de resignação dos alunos, percebi que essa "estratégia" era parte da rotina deles e, por isso, não gerou estranhamento ou mesmo queixas por parte deles.

A professora pede que comecem a ler um texto que ela havia distribuído em aula anterior, envolvendo o tema do desarmamento. Percebi que, nesse momento, vários alunos mostraram-se apreensivos, outros adotavam uma expressão resignada e poucos se mostravam dispostos ou satisfeitos em ter que ler o texto para a turma.

Foi a partir dessas falas, também, que eu pude começar a avaliar de que forma eles vêem a oralidade nas aulas. Segue, agora, um desses trechos:

> ***Igor*** *- Ihh... ((inclinando-se para o colega ao seu lado)) vai começar essa história de ler em voz alta... ((volta-se na direção da professora)) Ah, pró.. nem peça pra eu ler... tá? Eu me atrapalho todo para ler... ainda mais esse texto... ((levanta a texto, mostrando-o à turma e à professora, que lhe pergunta o porquê disso)) ... é... mui... to... GRANDE [é que você não sabe é ler mesmo!] ((grita um colega sentado ao fundo e há riso geral na sala, até que a professora interfere, pedindo silêncio) CLARO que ... eu sei ler... mas sei ler só pra mim... não assim... em voz alta... assim... desse jeito...*(FAGA)

No entanto, pela colocação do aluno acima, a atividade de leitura oralizada de texto constitui-se, ao que parece, em algo obrigatório, além de se

tratar da leitura de um vocabulário que, para ele, ainda é difícil, pois não faz parte de um repertório que conhece.

Julga-se oportuno, aqui, retomar as sugestões dos PCN acerca da introdução de diferentes gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa. Textos diversos, como noticiários de TV, trechos de entrevistas, fragmentos de documentários, podem ser usados em aula como amostragem de como a língua é utilizada.

Ou seja, ao invés de o aluno reproduzir oralmente um texto do livro, ele passa a ter contato, inicialmente, ao que Ramos (1977) chama de texto falado, visto que, iniciar atividades de produção oral mediante um texto falado propicia o contato do aluno com assuntos que ele tem mais domínio, minimizando, assim, as dificuldades de decodificação da escrita no momento da leitura oral pedida pelo professor.

Como forma de condensar ainda mais esse ponto de vista, apresento, dessa vez, a fala de uma aluna de Luana, quando é sugerido aos alunos que façam a leitura oral de um texto do livro didático.

Importante salientar que, nesse dia, os alunos mostravam-se inquietos, pois logo depois da aula iriam assistir a um campeonato de futebol, na quadra de esportes da escola.

Por outro lado, a atitude de Luana, mais tranqüilizadora, não fazia com que os alunos demonstrassem apreensão ou temor frente à atividade de leitura sugerida.

> ***Tailane*** *- Ah... eu só sei falar assim... ((olha diretamente para a professora, numa atitude de irritação)) só sei falar desse jeito*

mesmo... assim desse jeito todo certinho que a senhora quer... igualzinho ao livro ((a professora tenta falar, mas ele aumenta o timbre de voz e continua)) esse negócio de nhen... nhem... nhem... olha aí... com um bocado de palavras que eu nunca ouvi falar... Ah, professora... não quero mais ler não.

***Joana** – Dessa forma... você nunca vai melhorar essa leitura...menina...vamos...continue...Ah...e faça o favor de ler mais alto.*

***Joana** – Dessa forma... você nunca vai melhorar essa leitura...menina...vamos...continue...Ah...e faça o favor de ler mais alto.*

Tailane** - Pôxa, professora... não dá pra ler mais alto, não. Meu tom de voz é esse....e além do mais... esse texto é muito longo...chato.(**FADC)

***Joana** – Dessa forma... você nunca vai melhorar essa leitura...menina...vamos...continue...Ah...e faça o favor de ler mais alto.*

Tailane** - Pôxa, professora... não dá pra ler mais alto, não. Meu tom de voz é esse....e além do mais... esse texto é muito longo...chato.(**FADC)

As chances que esses alunos têm de praticar sua oralidade parece fadada a ser sempre um momento de desconforto para eles. Nota-se que eles não produzem seus próprios discursos, eles não têm a oportunidade de utilizar um vocabulário próprio, visto que o texto já traz um léxico específico e que, a julgar pela forma como eles lêem, sempre parando, tentando pronunciar corretamente uma palavra que lhe é estranha, apresenta um estilo formal, pautado principalmente na escrita.

Observe-se que, até o momento, todas as atividades, até mesmo as que tanto os alunos quanto os professores concebem como atividades de prática oral, se encontram baseadas, em princípio, numa produção escrita.

É a partir da escrita que eles organizam suas respostas, geralmente “copiando-as” diretamente do texto no livro didático. Assim, o que se tem, na verdade, não é a oralidade sendo trabalhada sob o viés da interação, da troca lingüística, na qual as múltiplas identidades dos alunos são retratadas.

Na situação descrita acima, há um momento em que a professora afirma que a aluna, do jeito que estava lendo, “nunca” melhoraria sua leitura. Como a palavra, escrita ou falada, possui força, uma força tanto positiva quanto maléfica, esse episódio mostra-se relevante pra demonstrar o quanto representa na vida de um aluno a atitude valorativa pelo professor.

Segundo Freire (2006), um gesto aparentemente insignificante pode valer “como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo ”, a exemplo da palavra “nunca” utilizada na fala da professora para corrigir a leitura da aluna.

Freire (2006) afirma que este saber, o da importância das palavras e gestos, em suma, das atitudes que se multiplicam diariamente nos eventos ocorridos em sala de aula, é algo sobre o qual, nós, como educadores, precisaríamos refletir de forma séria.

Em outro evento observado, dessa vez com a professora Luana, houve a sugestão, por parte dela, de se estabelecer um debate acerca da importância da família. Eis a reação de alguns alunos:

> ***Willi*** *- Ah, pró... a gente não pode fazer tudo numa folha de caderno e te entregar? Eu tenho vergonha de falar pra todo mundo ouvir ... assim.. eu quero falar sobre minha família... mas... só quero que a SENHORA leia. Posso... pró?... Hein?*

> ***Jacione*** *- Eu quero começar... pró. ((outro aluno levanta a mão, numa atitude animada... ao perceber que a professora, ao sorrir, aceitava a proposta do colega)). Bem... minha família... meu pai.. minha mãe e mais dois irmãos menores que eu... é uma família unida... todos, sabe? Só minha mãe que é meio braba... assim...quando eu não faço as coisas que ela manda... aí ela mete "o sarrafo" mesmo ((riso geral na sala e ele se empolga ainda mais)). Já meu pai não tem estresse... não pega muito no pé da gente... não. Ele é motorista de ônibus... chega em casa cansado... coitado... nem dá tempo brincar com meus irmãos menores...mas tudo bem... família é importante... sim. É tudo na minha vida... É o que eu acho. ((os colegas assoviam e batem palmas, numa atitude cúmplice)).*(**FADC)**

O que se pode depreender dessa situação é que, por "ter o que falar", como explicita Antunes (2003), a aluna pôde participar ativamente da atividade e sua produção oral, assim, flui espontaneamente. Ou seja, o eixo comunicativo girava em torno de um assunto do interesse e domínio da aluna, no caso, as relações familiares.

Através de um discurso que assumiu as características de uma conversa informal, formou-se o viés interativo na atividade desenvolvida. Devido à familiaridade com o tema abordado, os diferentes alunos tiveram a oportunidade não apenas de falar a respeito do que mais lhes agradava e interessava, mas também de emitir opiniões acerca do assunto, baseados em sua experiência.

Ramos (1997) consideram que reconhecer o espaço da sala de aula como o local em que os alunos possam falar sobre temas de interesse e ter sua fala escutada com atenção e respeito pelos pares se configura em algo importante na superação dos problemas referidos como "comportamentos e atitudes que levam o aluno ao emudecimento e à indisposição para identificar-se com o ensino institucionalizado"(LEME, apud RAMOS, 1977).

Aula da professora Luana

Quarta-feira, julho/2005, às 13:30h.

Trata-se de uma aula expositiva em que a professora Luana explica, com o auxílio do quadro branco e do piloto, a importância das conjunções na formação do período composto. Estamos no primeiro horário, logo, a sala ainda não se encontra completa e os alunos presentes parecem concentrados na explicação.

L *- ... assim... as conjunções vão indicar uma CIRCUNSTÂNCIA ... entendem? ... que pode ser de causa...conseqüência...explicação...tempo... e assim se pode classsificar cada oração do período....*

Jaqueline *- ((sentada em frente à mesa da professora) – pró...o que é cir...cuns... ((não consegue completar a palavra)).*

L *- CIR...CUNS... TÂN...CIA é a ocasião... o modo... como as coisas ocorrem... Exemplo de uma circunstância de tempo ((volta-se e escreve no quadro))... na frase Assim que a aula começa... qual é a palavra ou expressão que indica uma circunstância de tempo? Hein?*

Ruan *– ((sentado mais ao meio da sala, levanta a mão em sinal de que deseja responder) – Ehh... a palavra "assim que"... né...pró...tipo assim...indica o TEMPO... A HORA que a aula começou...certo?*

L *- Muito bem...Ruan... é isso mesmo... só que...nesse caso... não foi uma palavra só... e sim uma expressão...e aí temos ((escreve concomitantemente no quadro)) uma LOCUÇÃO CONJUNTIVA... certo?*

Lizani *– ((sentada frente à professora) Ah...pró... é por isso que a senhora sempre diz pra gente não gravar as conjunções? É melhor quando a gente entende... né?*

L *- Exatamente... Lizani. Se vocês gravam... cada vez que a mesma conjunção aparecer em orações diferentes... vocês irão classificá-la do mesmo modo e não estarão fazendo a classificação correta.***(FADC)**

Nesse recorte, a participação tanto do professor quanto dos alunos gerou uma interlocução mais dialogada, visto que as respostas dadas vão indicando se os alunos entenderam ou não o que foi colocado pela professora, constituindo a sua contrapalavra.

Bakhtin (1979), nesse sentido, afirma que o tema de uma enunciação é constituído por espécies lingüísticas, tais como: palavras (a exemplo da aluna que começa sua fala com “pró...”, formas morfológicas e sintáticas, sons (a exemplo do “ehh...” de Ruan), entonações (como exemplo, a repetição de parte da palavra circunstância, por Jaqueline), e por elementos não-verbais da situação (o momento em que Ruan levanta a mão).

É nesse processo de enunciação que a significação se constitui. A significação pode ser analisada, levando-se em conta um conjunto de significações que estão nos elementos lingüísticos que a compõem em conjunto com os outros elementos não-lingüísticos.

A professora Luana adota o que Santos (1999) denomina de díade pergunta/resposta, uma estratégia de ensino muito utilizada em sala de aula entre professor e alunos e que, segundo a autora, é importante principalmente quando se trata de atividade pedagógica que envolve a transmissão de conhecimento, como se pôde verificar na última situação descrita.

<u>Aula da professora Luana</u>

Quarta-feira, julho/2005, às 15:30h

A professora Luana leva para a sala alguns recortes de artigos e reportagens sobre a questão do desarmamento e da votação que aconteceria no mês de outubro. Pede que se formem cinco grupos, mas alguns alunos parecem não colaborar, permanecendo em seus lugares, enquanto grupos são formados. Luana dirige-se a um desses alunos, sentado mais ao fundo da sala, recostado na janela.

L- Ora... M. ... por que você não entrou em nenhum grupo? Assim não poderá participar da atividade...

Marcelo - É pra discutir texto em voz alta... pró?

L - É mais ou menos isso que eu vou pedir que vocês façam... e pra isso é bom ouvir a opinião do colega... certo? ((coloca a mão levemente em seu ombro, numa atitude persuasiva))

Marcelo- Ah...pró...ninguém me quer em nenhum grupo... quer ver?((lança um olhar em volta dos grupos formados e todos parecem ignorá -lo))

L - ((olha de forma incisiva para os alunos, pega o aluno pela mão e o leva até um grupo, que, de início, parece rejeitá-lo))

Renata- (aluna de um dos grupos ao qual Luana se dirige) Ah... pró... ele não faz NADA... só faz perturbar... a gente não quer ele aqui... não...

L - Mas se vocês derem algo para ele fazer... aí ele vai querer ajudar ((volta-se para o aluno, que ainda segura pela mão)) não é...M.? Ele sabe que... se não colaborar...aí é que nenhum grupo ...NUNCA... irá querê-lo. Vamos...vamos...senta aí mesmo...nesse grupo..e trate de trabalhar..viu? Sei que vocês já ouviram falar da votação que haverá sobre o desarmamento... só quero a opinião de vocês...certo?

A partir da cena descrita, percebe-se que, ao interferir, a professora concedeu ao aluno, estigmatizado pelos outros alunos da sala, a chance de se assumir como sujeito social e, por outro lado, permitiu aos colegas refletirem sobre suas próprias atitudes em relação ao colega.

É interessante observar que há uma atitude “culturalmente sensível” da professora, visto que através dessa atividade, a oralidade é colocada a partir das crenças e conhecimento dos alunos.

<u>Aula da professora Joana</u>

Sexta-feira, julho/2005

A professora Joana fala com os alunos acerca do tema Ética e cidadania. Ela se encontra em pé, recostada à sua mesa, com os braços cruzados e, de vez em quando, enquanto fala, caminha de sua mesa em direção à porta da sala, num ir e vir que os alunos acompanham com o olhar.

J - Esse ano... vocês ouviram demais falar em ética e cidadania....não é? Pois é... ética quer dizer seguir princípios de boa conduta... é fazer sempre a coisa certa... é ser honesto... ajudar o próximo... ((é interrompida por uma aluna sentada à sua frente))

Mariane - (a aluna que a interrompe e à qual Joana se volta, com indisfarçável impaciência, embora deixe-a falar) – professora... ajudar o próximo também não é cidadania... não? ((Nesse momento há risinhos e murmúrios abafados na sala, afinal, a colega tentou "corrigir" a professora, pelo que pude notar.))

J – Ei... silêncio! ((todos ficam tensos e se empertigam nas cadeiras)) CLARO que eu sei que ajudar o próximo é cidadania... minha filha... mas os conceitos de ética e cidadania às vezes estão interligados... certo? Assim... não se pode falar em ética sem falar de cidadania e vice-versa...entendeu?

Mariane - (a mesma aluna, que encolhe os ombros) agora é que eu não entendi foi nada mesmo... por que tem dois nomes se é a mesma coisa? ((os colegas riem, mas baixo, dessa vez))

J - Então... M. ... é melhor que você acaba de OUVIR a minha explicação... para DEPOIS fazer perguntas... tá? Ou eu falo ou você fala... certo?

<u>Momento do intervalo das aulas</u>

Sexta-feira, julho/2005

Os alunos encontram-se no horário do intervalo, mas muitos não descem à quadra e ficam nos corredores, de onde pude ouvir, apesar de não ter sido possível gravar, um dos vários trechos de conversas entre eles. Importante colocar que se tratavam de alunos da professora Joana, e comentavam sobre o episódio da aula sobre ética e cidadania, ocorrida momentos antes, enquanto debruçavam-se sobre o parapeito da janela do corredor.

> Jonilson - ...*eu é que não falo nada na aula "dela". Viu só que "chepo" Mariane levou dela? Qual é... fico na minha.. só escutando... se ela diz que a P. de ética é isso ou aquilo... que que eu tenho com isso? ... vou ficar levando "chepo" nada...*
>
> *Rubens - É... mas também eu anoto tudo o que ela diz...velho... ela cobra tudo na prova... cara... agora... eu gostei de Mariane corrigir ela... sabe? Você viu que ela não admite que erra? Mariane é muito da gaiata...tem que ficar na dela... com essa professora é assim mesmo..*

Santos (1999) coloca que o contexto é um dos componentes do evento de fala, de caráter psicológico, que acontece em determinado tempo e espaço. Esses elementos, continua, influenciam na interação entre professor e alunos, porque permitem que determinados padrões de comportamento sejam excluídos e outros não.

Os contextos diferem de acordo com o tipo de restrição imposto ao comportamento. Assim, o comportamento verbal do aluno em relação ao professor, em um contexto de sala de aula, caracteriza-se por determinados traços lingüísticos.

Dessa forma, a reação da aluna na situação durante a aula, ao discordar da professora, caracterizou-se como um comportamento não esperado pela professora e nem pelos colegas e, mesmo que a aluna insista em afirmar que "continua sem entender nada", Joana a faz calar-se, através do discurso autoritário.

Por outro lado, em um outro contexto, descrito na situação descrita durante o intervalo das aulas, a conversa era totalmente informal, visto que os alunos de Joana, nesse momento, se encontravam no corredor da escola, local em que se sentiam seguros, à vontade para expor seus pontos de vista, pois não ousaram fazê-lo em sala, na presença da professora.

As situações descritas demonstram de forma bem clara que, ainda que a conversação requeira, no mínimo, dois participantes, sendo eles, no caso da sala de aula, o professor e os alunos, é geralmente o professor, aquele que está na escola e ministra as aulas, que detém o poder, pelo fato de pertencer a uma classe normalmente considerada privilegiada – a classe dos que detém o saber e a escola, por sua vez, é a instituição onde professor e alunos, em conjunto, definem a situação explicada: a dominação dos professores e a subordinação dos alunos.

Interessante colocar, nesse ponto, o comentário de Coulon (1995b, p. 66-7, in Santos, 1999):

> *O professor é, antes de tudo, o adulto e é também aquele que impõe os deveres, inflige punições, representa a ordem social instituída pela escola.*
> *A autoridade está do lado do professor e é sempre ele quem ganha. Aliás, tem de conseguir isso se pretende permanecer professor. Mas sua tarefa [...] é facilitada na medida em que os alunos são, em geral, bastante dóceis diante da 'maquinaria' do mundo adulto.*

Assim, o aluno, que é o outro participante do evento de fala na interação, encontra-se no espaço geográfico e sócio-cultural representado pela escola com a finalidade de aprender, desenvolvendo-se intelectual e criticamente.

No entanto, embora seja o professor aquele que tem condições de dar ordens, punir, impedir a palavra do aluno, em suma, comandar, há ocasiões em que, apesar desse quadro ser o mais comum nas escolas, há aqueles alunos participantes do evento de fala que quebram o poder instituído e se colocam em posição adversa, discordando, questionando, o que gera, normalmente, conflitos como o descrito acima.

Santos (1999) coloca que as divergências entre os agentes do evento de fala (professor e aluno) sempre vão ocorrer, visto que são necessárias ao processo de interação em sala de aula, pois "... o conflito é necessário para com o funcionamento das instituições, relações interpessoais e desenvolvimento pessoal" (Coulon, 1995, in Santos, 1999).

E esse é um dos aspectos positivos em se incentivar a produção oral dos alunos. Conferindo-lhes o poder representado pela posse da palavra, pela chance de ter sua opinião escutada, o aluno se afirma como sujeito social capaz de tomar decisões. E é relevante quando o espaço da sala de aula propicia essa oportunidade.

No evento descrito no horário do intervalo, há um momento em que o aluno afirma que "eu é que não falo nada na aula "dela" *e* "... fico na minha.. só escutando...*",* pode-se verificar que as relações estabelecidas entre professor e aluno pressupõem que surjam entre eles diferenças de controle na fala.

Essas diferenças são observadas, segundo Santos (1999) na escolha dos atos de fala, represe4ntados por ordens ou controles que exigem um contexto institucional (a exemplo do espaço da sala de aula), na troca e seleção do tópico

ou assunto, o qual é controlado pelos dominantes ao exercer o poder através de monólogos e diálogos, sendo limitada a liberdade do dominado.

As diferenças no controle da fala também podem ser observadas na apropriação do turno conversacional, que corresponde ao momento de fala pertencente a cada falante no processo interativo.

Um evento observado fora da sala de aula

Lembro que, durante a pesquisa de campo, antes de entrar em sala de aula, um dos alunos da professora Luana contava animadamente a um grupo formado em torno dele uma situação muito engraçada que ele presenciara no

ônibus a caminho da escola. Eu passava pelo corredor onde eles estavam e pude ouvir parte da conversa.

Sugeri à professora Luana que pedisse a esse aluno que contasse ao resto da turma a história que havia narrado tão bem minutos antes e depois a narrasse por escrito: ele disse que poderia narrar o texto por escrito, mas que não sairia exatamente igual à narrativa oral e levaria muito tempo. Aproveitei a oportunidade e perguntei-lhe por quê. Segue a resposta dada pelo aluno:

> *"- Ora, professora, contar um "lance" pra "galera", assim, numa "boa", "de brincadeira", é fácil, né? Escrever entra aqueles "lance" de pontuação, as letras certas, e um montão de regras "difícil" pra "caramba !".*

Esse episódio é bastante contundente para nos fazer perceber o quanto falar é natural para o ser humano, sendo ele alfabetizado ou não, sendo, por exemplo, possível transmitir e perpetuar a história da língua, costumes de um povo, tradições culturais de toda uma sociedade, através do recurso da oralidade, ou mesmo através da modalidade escrita.

Compreender essa complexa relação formada pela oralidade e escrita requer mais que conhecimentos históricos, diacrônicos ou sincrônicos, é preciso um estudo cultural e social, percebendo relações sociolingüísticas, relações de poder das diferentes sociedades, bem como compreender seus diferentes sujeitos, principalmente, no que diz respeito ao papel ocupado por cada expressão do pensamento, pois é exatamente isso que tanto a escrita quanto a fala representam: o reflexo do pensamento humano, daí a complexidade dessa temática.

A relação que existe entre linguagem e sociedade é de acordo com Santos (1999), bastante estreita, razão pela qual se afirma que fenômenos lingüísticos sejam considerados sociais, ou seja, um indivíduo, ao se expressar, mediante a

fala ou a escrita, em qualquer ambiente social, assim o faz limitado por determinações sociais, gerando, portanto, efeitos de caráter social.

Na situação descrita acima, o aluno se viu limitado por determinações sociais, visto que se encontrava em sala de aula, frente a duas professoras que lhe cobravam uma atividade, ainda que essa cobrança tivesse sido feita de forma bastante espontânea, devido ao contexto que envolveu a solicitação de que contasse a história.

Isso significa que o discurso do aluno está relacionado às estruturas sociais que representam a escola, estruturas essas que o fazem perceber que ele não pode dizer o quer, segundo a sua vontade ou a de outras pessoas. Esse aluno sabe que, no espaço da sala de aula, precisará observar as regras ditadas pela sociedade e procurará segui-las, visto que isso é o que determinam as ordens do discurso.

Dessa forma se justifica o fato de, entre os colegas, um contexto social que envolvia pessoas do seu convívio informal, a narrativa oral emanasse de forma tão descontraída: aí ele não se sente pressionado a ‘falar certo’, nem utilizar uma linguagem mais formal, o que decerto ele se veria ‘forçado’ a fazer no contexto da sala de aula.

Como afirma McLaren (1997), o modo como os estudantes e professores definem a si próprios e nomeiam sua experiência é um ponto central de interesse pedagógico, visto que auxilia os educadores a compreenderem como o significado de sala de aula é produzido, legitimado ou não. Ou seja, o autor pondera que, em muitos casos, as escolas não permitem que os alunos em desvantagem econômica ou política, por exemplo, ou pertencentes aos grupos subordinados,

afirmem suas “vozes coletivas ou individuais”, apesar de os professores, em sua maioria, ainda não assimilarem como isso acontece.

Com essas considerações, finalizo neste ponto a análise dos registros de campo, descritos a partir dos eventos selecionados, em que busquei apresentar um quadro que possa refletir, pelo menos em parte, como a questão da oralidade vem sendo tratada em sala de aula, passando, enfim, às considerações finais.

NOTAS CONCLUSIVAS

Este trabalho foi realizado tendo como foco as observações e posteriores análises das práticas da oralidade no cenário de sala de aula de uma escola pública estadual na cidade de Salvador.

Nesta perspectiva, as relações entre professor e alunos, no processo de ensino/aprendizagem, foram abordadas segundo concepção que tem por base a visão de língua como interação social, levando-se em conta, portanto, no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, as circunstâncias concretas e amplamente variadas que envolveram e fundamentaram as práticas orais analisadas.

Assim, através do método etnográfico, seguindo os passos da observação participante, as reflexões acerca do espaço que é hoje conferido às práticas orais em sala de aula podem ser conferidas nas conclusões às quais pude chegar, após análise dos registros selecionados em campo, aliadas a algumas sugestões, pois tenho consciência de que este trabalho é apenas uma pequena parte do esforço comum de muitos pesquisadores e estudiosos da linguagem direcionados às questões que envolvem as práticas em sala de aula.

Deixo claro, também, que a intenção, ao observar as aulas, não foi a de proceder a críticas ao trabalho do professor, tal como um juiz avaliando uma causa, mas me colocar como parte do mesmo processo de descobertas e tentativas de mudança, visto o muito que reavaliei as minhas próprias práticas com meus alunos, percebendo o quanto a interação é essencial para criar oportunidades na vida social, construindo significados através dos quais eles se constituem em ação no mundo que os circunda. Logo, não denomino de críticas, as conclusões às quais cheguei, mas de observações.

Essas observações só tomaram a forma que agora apresento porque este trabalho buscou suas fontes mais valiosas no convívio com os colaboradores de pesquisa, as professoras e seus alunos, bem como na aproximação estabelecida no ambiente próprio da pesquisa, que foram as salas de aula e todas as situações comunicativas ali presenciadas, convertidas em relevantes reflexões que alicerçaram meu trabalho, apontando, como conseqüência, a necessidade de proceder a leituras de teóricos que conferiram o suporte científico fundamental às análises realizadas, ajudando-me a chegar às conclusões que agora procuro apresentar.

Nesse sentido, encontrei esclarecimentos relevantes em autores como Marcuschi (1986, 2001) Moita Lopes (2002); Bakhtin (1997); Bronckart (2003); Street (1982); Erickson (1973); Silva (1995); Signorini (2001); Kleiman (2001); Antunes (2003), assim como em outros que se encontram citados nas referências.

Encontrei relevante material de estudo, também, ao proceder às leituras que envolviam o panorama da educação no Brasil, através da reflexão acerca das leis, projetos e pesquisas que vêm sendo feitos no campo do

ensino/aprendizagem, o que em muito enriqueceu a pesquisa, visto ter acrescentado informações importantes que julguei necessário inserir no texto apresentado, tendo como representações mais relevantes o que se refere aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e os materiais e dados direcionados à análise das políticas educacionais que regulam o país.

Como é possível verificar no desenvolvimento do texto, organizei este trabalho de forma que o capítulo inicial demonstrasse, ainda que em linhas gerais, o quadro em que se encontra atualmente a educação nas escolas brasileiras e o que se tem feito de positivo nesse sentido.

Nesta questão, pude concluir que muitas tentativas vêm sendo feitas, o que se pode constatar ao ler algumas das propostas do texto que fundamentam a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a qual, no tocante à prática oral, mostra a necessidade de se trabalhar de forma mais intensa essa modalidade da língua na sala de aula.

No entanto, foi na apresentação das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais que eu senti a maior ênfase dirigida não apenas ao que diz respeito ao incentivo às práticas orais no contexto da sala de aula, mas também às novas formas de se trabalhar a produção escrita, uma vez reconhecida a correlação entre ambas as modalidades, através da inclusão direta dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa.

No entanto, mesmo em face às tentativas empreendidas, sinto que o principal obstáculo que a seara educacional ainda enfrenta e que julgo ser uma questão delicada, se constitui na enorme distância que parece haver entre o que é

proposto, estudado, descoberto e divulgado, por um lado, e a inexistência da prática pedagógica, de outro, levando-me a refletir, por muitas vezes, durante a pesquisa de campo, o quanto nós, professores, precisamos estar reavaliando nossos métodos, nossas práticas.

E é esse, sob o meu ponto de vista, a questão mais delicada da prática de ensino: se lida com o elemento humano, em todos os aspectos, pois o processo de educação envolve professor, aluno, estudiosos, teóricos, políticos, comunidade, diretor, etc, num encadeamento indissociável que precisa ser visto sob uma perspectiva mais “sensível”, termo tão bem desenvolvido e explicado pela etnografia escolar, um suporte científico que muito me ajudou na construção deste trabalho.

Considerando, ainda, a camada social da qual provém os alunos envolvidos nesta pesquisa, formada por alunos oriundos de escola pública, o “olhar sensível” se torna de vital importância, pois esses alunos precisam aprender a participar ativamente da sociedade, e isso só se torna possível se seus significados forem ouvidos, proporcionando-lhes meios de contribuírem para a transformação social.

Assim, quanto ao objeto de estudo aqui discutido, a prática oral em sala de aula, coloco algumas conclusões às quais cheguei, buscando oferecer sugestões que possam ser úteis aos professores de língua portuguesa, em especial os que trabalham em escolas da rede pública de ensino.

O aspecto observado em primeiro lugar foi a concepção do professor acerca da noção de oralidade, como equivalente a leitura oralizada, uma concepção que limita as possibilidades de produção oral do aluno. Reconhecendo,

então, que a oralidade pode se dar nas formas mais espontâneas em sala de aula, envolvendo até mesmo a conversa com o colega, o professor pode criar formas de trabalho que promovam a interação em suas aulas.

Pode-se pensar, uma vez assumido o caráter interativo como princípio norteador do processo de ensino/aprendizagem, como uma das práticas possíveis de se trabalhar a oralidade, a ‘determinação de interlocutores’, em que são consideradas as diferentes esferas de uso da linguagem, na escola, privilegiando-se situações públicas de uso da linguagem, através da criação de projetos que suscitem a produção de textos direcionados a interlocutores que de fato existam no contexto social do aluno, ou seja, interlocutores reais ou possíveis..

Outro fator observado refere-se à *crença* que muitos professores ainda cultivam de que só a partir da escrita é possível aprender os aspectos formais da língua, deixando escapar a oportunidade de utilizar o espaço da sala de aula para criar situações sociais de interação, em que padrões tanto formais quanto informais também possam ser trabalhados.

Nesse sentido, mais um aspecto observado é que as práticas em sala de aula levam, ainda, a conceber a fala e a escrita de forma dicotômica, conferindo maior ênfase às atividades de cunho escrito. A sugestão, então, seria o professor especificar os aspectos formais e funcionais que diferem os textos orais e escritos, levando os alunos a perceberem que, ainda que possuam essas diferenças, as duas modalidades se complementam.

Nesse caso, aposto na organização, pelo grupo, de ‘mini-seminários’, exposições orais a partir de temas sugeridos e debatidos entre a turma e o professor, na sala de aula. E, para mostrar que escrita e fala se complementam, a

partir da conclusões chegadas após essas discussões e exposições orais, os alunos podem organizar os tópicos mais importantes sob forma de murais ou mesmo sob a forma de um caderno de histórias. O importante é que o que se constrói, nesse caso, parte de um trabalho de grupo, feito em conjunto.

Pude constatar, também, no interior das relações interpessoais que envolvem a relação professor-aluno, a tendência em olhar o aluno de forma homogênea, o que leva o professor, por vezes, a estigmatizar o aluno e, conseqüentemente, a sua fala, visto que desconsidera o multiculturalismo presente na sala de aula.

Sob essa perspectiva, se nós, professores, reconhecermos e aceitarmos que o espaço que envolve a sala de aula da escola pública, que é o cenário desta pesquisa, é um espaço, antes de tudo, multicultural, penso que o aluno venha a sentir suas *diferenças* respeitadas, através do professor que criará oportunidades para que ele aceite o desafio de utilizar sua fala, desde os aspectos conversacionais do cotidiano até os que envolvem a fala mais formal.

Sob esse aspecto, a sugestão seria utilizar as experiências trazidas pelos alunos como ponto de partida para despertar a postura reflexiva, em que a prática educativa se efetiva a partir das possíveis comparações que professor e alunos podem ir construindo entre as variadas e diferentes histórias e, principalmente, pela possibilidade de criação de perspectivas trazidas pela experiência individual dos alunos.

Dessa forma, respeita-se a heterogeneidade em sala de aula e abstrai-se dos relatos confrontados os assuntos que podem se transformar em ponto da aula, como os conflitos familiares, por exemplo.

Nessa perspectiva, a necessidade de se adequar às condições de interação significa ser capaz de agir cooperativamente, respeitando as trocas de turnos conversacionais, ou seja, falando e ouvindo, respeitando o momento de falar e o momento de se fazer ouvir.

Mais um aspecto observado, no tocante às práticas orais, foi a quase inexistência de atividades que fossem orientadas para valorizar os elementos de natureza supra-segmentais como a entonação, as pausas, os alongamentos das palavras e outros elementos que funcionam de forma relevante como complementos no processo de interação verbal que permeiam a oralidade, como a linguagem corporal, por exemplo. A maioria dos professores continua apostando na leitura oralizada de textos como a melhor forma de treinar esses aspectos, os quais surgem tão naturalmente quando realizados mediante uma produção oral.

Nesse sentido, considero a seleção das práticas orais a serem utilizadas muito importante, visto que são feitas ou construídas levando-se em consideração o que se tem a dizer assim como os motivos que se tem para dizer algo a alguém. No caso das modalidades oral e escrita, é necessário perceber que as práticas são diferenciadas.

Observe-se que os relatos orais, os quais ocorrem em sala de aula numa etapa anterior à escrita, já apresentam oportunidades para discussões acerca dessas diferenças. A sugestão, assim, é ‘aproveitar’ essas discussões transformando-as num trabalho a ser executado sob a forma de um projeto desenvolvido em cooperação entre alunos e professores.

Ao professor cabe a importante contribuição de participar como ‘co-autor’, sugerindo possíveis caminhos que levem o aluno a falar o que quer na forma que ele optou. O mais interessante nessa proposta é que o professor desconstrói a tradicional e esperada posição de receptor final do trabalho, colocando-se, ao contrário, como parte integrante na construção da atividade, permitindo a efetiva interação em sala de aula e, ao mesmo, oportunizando a oralidade entre os alunos.

Como procurei mostrar, há, sim, outras formas, que não só o uso do livro didático, para que haja a inclusão das atividades de caráter oral nas aulas de língua portuguesa. Os avanços nos estudos lingüísticos têm mostrado que o fenômeno da língua alcança um contorno que não mais se restringe aos estudos gramaticais, ao contrário, esta pesquisa me mostrou que o futuro, em relação ao processo de ensino/aprendizagem, virá marcado pela ênfase na figura humana que há por trás de cada elemento envolvido no ato de comunicação.

Penso que o desenvolvimento dos estudos filosóficos e sociais em muito contribuirão para que o professor se conscientize, cada vez mais, de que a língua é viva, é a língua o fator social que diz quem somos na sociedade e a qual, portanto, no delicado contexto da sala de aula, precisa e deve ser tratada no seu uso comunicativo efetivo, tanto no seu aspecto escrito quanto no aspecto oral.

O professor precisa estar preparado para acompanhar essas mudanças, que já começam a se instaurar, pouco a pouco, dentro de sua própria sala de aula, através de alunos que, embora timidamente, já começam a se questionar acerca do seu papel como usuário da língua, com direito a questionar, a dialogar, a ter seu discurso escutado.

Assim, em pouco tempo não será mais uma questão de querer ou não mudar, mas de precisar, para crescer, de forma a conhecer as inovações em via de construção no âmbito educacional.

Não se pode dissociar linguagem e educação, visto que são interligadas. O processo de escolarização precisa adotar os meios possíveis de trabalhar com fala e escuta, com leitura e escrita, pois, através dessas habilidades, cujo cultivo e prática são funções essenciais da educação moderna, os indivíduos encontram os instrumentos para ter acesso à cultura, fazendo dessa cultura a sua ponte aos códigos do passado e aos fatos que os circundam nos tempos presentes.

Penso que a principal contribuição, neste trabalho, em relação ao espaço da oralidade na sala de aula, reside na tentativa de alertar a todos os envolvidos nas práticas em sala de aula, principalmente os que tratam com a escola pública, acerca de uma realidade que não deve ser ignorada: não podemos manter nossos alunos silenciados.

Silenciá-los é o mesmo que negar a premissa educativa básica de que só há educação humana na comunicação, na troca, no diálogo, enfim, na interação entre humanos, com toda a carga semântica que essa expressão carrega.

Não consigo conceber uma sala de aula silenciosa, em que os alunos aprendam conteúdos úteis, mas que não aprendam a lidar com as experiências humanas. Quando os alunos silenciam, eles perdem a chance fantástica de aprender a dominar as incontáveis linguagens que os cercam, perdem a chance, talvez única, de, naquele espaço onde tantas vozes coexistem, de desenvolver o

diálogo, desenvolver a capacidade de perceber os verdadeiros significados da cultura.

Reconheço que a estrutura das instituições escolares em muito contribui para a cultura do silêncio. Não estou falando aqui do silêncio saudável, do silêncio que também é interação. Estou me referindo às milhares de salas de aula brasileiras nas quais o preço a pagar, pelo aluno, para continuar aprendendo competências necessárias, é o silêncio. Não o silêncio interativo, mas o silêncio que separa, que não permite que um aluno se veja no outro.

Analisar esse aspecto da arte de ensinar me proporcionou descobertas realmente fantásticas, pois me pôs em contato com teorias que puderam me explicar situações em sala de aula que tanto me angustiam.

Tenho a certeza, agora reafirmada pelo teor científico, de que aprender não poderá ser, em qualquer hipótese, uma caminhada de um só, e em silêncio. Ao contrário: só aprendemos através da convivência, da troca do saber com o outro.

Como professora de uma escola pública, reconheço que não estava preparada para examinar muitas das minhas “crenças” e ideologias que subjaziam à minha prática em sala de aula, como acabei percebendo ao desenvolver este trabalho. Percebo que eu possuía um discurso de teor autoritário que não me deixava abraçar as tendências, a olhar sem preconceito as mudanças sociais à minha volta, o que me impedia de aprender com meus alunos.

A recuperação desse questionamento é essencial para o caráter formador do professor, visto que, quando essa preocupação se torna uma máxima, podemos perceber que nossos alunos são mais que repetentes,

indisciplinados, desatenciosos ou não, mas são antes disso, sujeitos culturais e sociais, ou seja, passa-se a valorizar mais a interação.

Assim, ainda que eu tenha corrido o risco de repetir, aqui, sugestões que muitos professores já adotam e que melhoraram suas práticas em sala de aula, me permiti fazê-las, pois foram a resposta mais imediata que apreendi ao finalizar este trabalho, foram formas que eu encontrei de tentar fazer surgir a voz do meu aluno.

Levar o aluno a assumir que é responsável pelo que fala ou escreve implica em conferir aos participantes da interação a oportunidade de se sentirem incluídos nos processos de tomada de decisões importantes no contexto da atividade realizada.

Se o aluno sente que sua opinião ou sugestão tem importância, é pelo menos discutida, se não aceita, ocorre uma tênue transformação na sua forma de participação ativa, pois se muda a sua perspectiva, tornando-o parte envolvida nas decisões tomadas.

E, por fim, aposto na velha e sábia decisão de aprender a ouvir. Muitas vezes, como professores, desenvolvemos o perfil de falantes e desprezamos, pouco a pouco, o ouvinte que há em nós.

Precisamos criar oportunidades para que nossos alunos sejam escutados. É o tempo que eles precisam para responder, o que me faz colocar mais uma observação que fiz, que diz respeito, nos turnos conversacionais, à necessidade do professor explicitar que tipo de resposta ele espera do aluno, ou seja, elucide todos os detalhes possíveis, conferindo ao aluno ferramentas seguras para que ele desafie a barreira do silêncio na sala de aula.

Nossos alunos produzem oralidade. Na sala de aula, nos corredores da escola, em casa, no ônibus, até mesmo no seu silêncio interior, que é o silêncio interativo. Só é preciso lhes dar chances para que essa oralidade venha à tona, através da prática docente adequada.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **História da Filosofia**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANDRÉ, M., LUDKE, M. **Pesquisas em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

AZEREDO, José Carlos de. (org) **Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BELTRAN, José Luiz. **O ensino de português: intenção e realidade**. 1ª ed. São Paulo: Moraes Editora, 1989.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Metodologia da pesquisa: monografia, dissertação, tese**. São Paulo: Atlas, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. **SAEB :** novas perspectivas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília: O Instituto, 2001.106 p.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação - LDB**: lei n. 9.394/96. Apresentação Esther Grossi. 3. ed. Brasília: DP&A, 2000.

_____. **Ata da primeira reunião plenária da Comissão para definição da política de ensino/aprendizagem e pesquisa da Língua Portuguesa no Brasil e de sua internacionalização**. Disponívelem:<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/MachadodeAssis/atadereuniao.pdf> Acesso em: 25 de fev de 2006.

BOURDIEU, Pierre**. A economia das trocas lingüísticas**. O que falar o que dizer. Trad. Sergio Miceli et al. S/L, 1996.

BRONCKART, Jean-Paul. 2003. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC.

CENSO ESCOLAR. Disponível em: www.educacional.com.br/escolas/escolas.asp>. Acesso em: 28 nov. 2005.

COVRE, M. L. Manzini. **Educação, tecnocracia e democratização**. São Paulo: Ática, 1990.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. 18 ed. São Paulo: Papirus, 2004.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ERICKSON, Frederick. **Antropology and education quartely**, v. 15. Michigan State University, East Lansing, 1973.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à lingüística.** I. Objetos teóricos**.** São Paulo: Contexto, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 7ª edição. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

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

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes**,** 1994.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A interação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 1988.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

LLANOS, Alfredo. **Los viejos sofistas y el humanismo**. Buenos Aires: Juarez Editor, 1971.

LUBISCO, Nídia M. L.; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses**. 2 ed. Salvador: Edufba, 2003.

MAcLUHAN, M. 1962. **The Gutenberg galaxy**. Toronto: University of toronto Press.

MACEDO, Roberto Sidney.. **A Etnografia crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização**.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____(1986). Análise da conversação. São Paulo: Ática.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

RAMOS, Jânia M.. (1997). **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes.

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Org.). **Sociolingüística interacional**: **antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso**. Porto alegre: AGE, 1998.

ROCHA, M. A. C. **Questionando a aprendizagem**. 1983.351 f. Dissertação, (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SAUSSURE, Ferdinand de **Curso de lingüística geral.** Trad. Wade Baskin.São Paulo: Cultrix, 1997.

SILVA, R. V. M. **Contradições no ensino de português**: a língua que se fala x a língua que se ensina. São Paulo: Contexto; Salvador: EDUFBA, 1995.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. E. U. A : Cambridge University Press, 1982.

ANEXOS

ANEXO A
QUESTIONÁRIO 1 (PROFESSORAS)

1. Dados de identificação

- Nome completo
- Data de nascimento
- Estado civil
- Número de filhos

2. Formação

- Curso de 2º grau
- Instituição
- Ano de ingresso
- Ano de conclusão
- Curso superior (graduação)
- Instituição
- Categoria do curso (especificar)
- Ano de ingresso
- Ano de conclusão
- Curso superior (pós-graduação)
- Instituição
- Categoria do curso
- Ano de ingresso
- Ano de conclusão
- Outros cursos
- Categoria do curso
- Instituição

- Carga horária

Situação funcional

- Ano de ingresso no magistério público
- Regime de trabalho no Estado
- Nível em que leciona
- Série (s) / turma (s) em que leciona Língua Portuguesa
- Tempo de serviço como professor desta escola
- Carga horária semanal
- Estabelecimento (s) onde leciona/lecionou
- Outro(s) estabelecimento(s)
- Tempo dedicado a outra (s) ocupação (ões).

ANEXO B
QUESTIONÁRIO 2 (ALUNOS)

1. Dados de identificação

- Nome completo
- Data de nascimento
- Fiação
- Endereço residencial
- Número de irmãos

2. Dados sobre a escola em que estuda

- Série que cursa
- Tempo em que estuda nessa escola
- Tempo dedicado às atividades escolares

ANEXO C

ROTEIRO DE ENTREVISTA 1 (PROFESSORAS)

1. Aspectos pessoais em relação ao trabalho que desenvolve

- O que a levou a escolher o curso de Letras na graduação?
- Você se encontra satisfeita com sua profissão? Comente a respeito.
- Quais suas aspirações como professora?
- Em que você baseia o seu trabalho em LP?
- Essencialmente, em que consiste o trabalho que você realiza em Língua Portuguesa?

2. Atividades desenvolvidas em Língua Portuguesa

- Que aspectos da linguagem você considera mais importantes para serem trabalhados?
- Qual sua posição acerca do fato de o professor realizar atividades de caráter oral em sala de aula?
- De que forma o trabalho com a oralidade pode ser realizado?
- Você o realiza? Como?
- Que exigências você faz em relação à expressão oral do seu aluno?
- Que atividades você considera básicas para o ensino da linguagem oral? Por quê?
- Você vê uniformidade no uso da linguagem oral?
- Você nota diferenças entre a linguagem usada pelo aluno e a usada pelo professor?
- Como você avalia a importância da expressão escrita do aluno?

- Quais as atividades de caráter escrito realizadas por você?
- Como os alunos reagem a essas atividades?
- A que você acha que se deve tal reação?
- Quais as dificuldades detectadas nos seus alunos em relação à expressão oral e à expressão escrita?
- A que você atribui essas dificuldades?
- Que alternativas você utiliza para resolver e/ou minimizar tais dificuldades?

ANEXO D
ROTEIRO DE ENTREVISTA 2 (PROFESSORAS)

1. Atividades gerais

- Em que instrumentos você baseia suas aulas de Língua Portuguesa?
- Que tipos de atividades são mais trabalhadas por você em sala de aula?
- Cite, considerando o grau de importância, as atividades às quais você dá mais ênfase.
- Informe as atividades realizadas por você que visam a desenvolver as habilidades de expressão oral e de expressão escrita, citando a freqüência com que são realizadas.
- De que forma é feita a escolha do livro didático?

2 Atividades específicas

- Comente, em relação à expressão oral, os aspectos considerados, por você, como sendo os mais relevantes para serem desenvolvidos pelos alunos.
- Comente os aspectos positivos que seus alunos revelam nas atividades orais.
- Comente os aspectos negativos que seus alunos revelam nas atividades orais.
- Comente os fatores que, em decorrência da estrutura de sua escola, facilitam a realização de atividades de expressão oral.

- O que você aponta como fatores que dificultam a expressão oral de seus alunos?
- Procure expressar o que você considera como causa da existência desses fatores citados por você.
- Que recursos são utilizados, em sala de aula, para estimular a prática oral no aluno?
- Que fatores você considera importantes para que o aluno atinja os objetivos da prática oral em sala?
- A que se deve a escolha de cada material utilizado na
- Especifique as habilidades de expressão oral que você deseja que seus alunos apresentem.
- Como você define a oralidade em sala de aula?
- Procure definir como você desenvolve essa prática.
- Como você descreve a reação dos alunos na realização de atividades de caráter oral?
- Procure determinar as causas de tais reações.
- Explique o (s) procedimento (s) que você adota quando o aluno finaliza uma atividade de expressão oral.

3. <u>Atividades de avaliação</u>

- Como você descreve a integração entre as atividades de expressão oral e escrita em sua classe?
- Segundo seu critério, como deveria ser a avaliação de aprendizagem na sua disciplina, de modo geral?
- Segundo o seu ponto de vista, como deveria ser feita a avaliação, em Língua Portuguesa, em relação às práticas orais?
- Explique como você coloca em prática esse sistema ao avaliar os desempenhos dos alunos na prática oral, especificando:
- Os instrumentos utilizados
- Os momentos em que são utilizados os instrumentos
- Os critérios adotados

ANEXO E
ROTEIRO DE ENTREVISTA 3 (ALUNOS)

1 Atividades gerais

- Quais os recurso utilizados por você nas atividades em sala de aula?
- Quais as atividades que você mais gosta de realizar? Por quê?
- O que você entende por oralidade?
- Que tipo de atividade de expressão oral é solicitado que você realize?
- O que você acha dessas atividades?
- Quais as dificuldades que você enfrenta ao se expressar oralmente durante as aulas de língua Portuguesa?
- A sua professora de Língua Portuguesa pede/ manda vocês falarem em sala de aula? Sempre? Quando?
- Você sente vergonha de falar na sala de aula, durante a aula?
- Você gosta de falar na escola, quando se encontra fora o ambiente de aula, com seus colegas, nos corredores, por exemplo? Por quê?
- Você fica à vontade para se dirigir à professora quando não compreende algum assunto na aula?
- Como ela reage às suas dúvidas e às de seus colegas?
- Você sente que sua professora acha importante ouvir o que você fala?
- Você se sente à vontade para expor sua opinião sobre os assuntos trabalhados em sala?
- Como você se sente quando a professora não considera sua opinião correta? Por quê?
- Você gosta do método de avaliação da sua escola?
- Você tem dificuldades em acompanhar as avaliações propostas? Por quê?

2. Relação familiar

- Você mora com seus pais?

- Qual a profissão do seu pai/responsável? E a de sua mãe?
- Qual o nível de escolaridade de seus pais/responsáveis?
- Seus pais ainda estudam? O quê?
- Você tem irmãos? Eles têm que idade?
- Seus irmãos freqüentam uma escola?
- Você gosta das pessoas de sua família? Por quê?
- Seus pais/responsáveis o ajudam nas atividades propostas pela escola?
- O que você acha que deveria melhorar no relacionamento com sua família?

ANEXO F

4 RELAÇÕES INTERPESSOAIS

- Como é sua relação com seus alunos? Como se estabelece o diálogo?
- Como você lida com a questão da indisciplina na sala?
- A que você atribui o comportamento do aluno em sala de aula?
- Você se considera uma professora autoritária?
- Como você descreve o relacionamento entre os alunos de sua turma?
- Como você concebe a oralidade em sala de aula? Considera importante ser trabalhada?
- Quais os aspectos que você considera como positivos na sua relação com os alunos? Por quê?
- Quais os aspectos que você considera negativos na sua relação com os alunos? Por quê?
- E quanto ao relacionamento entre os alunos, em sala? O que você aponta como fatores positivos e negativos?
- Que estratégia você adota para minimizar problemas de relacionamento entre os alunos e entre você e os alunos? Você acha que funciona?
- Você costuma escutar seu aluno? Ou seja, você sente que ele possui abertura suficiente para levantar dúvidas, questionar, opinar?
- O que você gostaria que melhorasse no seu relacionamento com os alunos? Por quê?
- O que você sugere ser feito pelos professores para que o relacionamento com os alunos possa se dar de forma agradável e positiva?

ANEXO G

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DE AULAS

Estabelecimento de ensino:
Série: Turma: Sala: Data:
Professora:
Aula nº: Duração Início/término da aula:

Atividades do dia[7]

1ª atividade

Descrição
Metodologia: Início da atividade:
Recursos utilizados: Término da atividade:
Observações:

2ª atividade

Descrição:
Metodologia: Início da atividade:
Recursos utilizados: Término da atividade:
Observações:

3ª atividade

Descrição:
Metodologia: Início da atividade:
Recursos: Término da atividade

[7] Nota: As observações de atividades em sala de aula foram analisadas segundo o roteiro aqui apresentado, acrescido das análises das transcrições das fitas e da leitura do Diário de campo.

ANEXO H
RELAÇÃO DOS COLABORES (PROFESSORAS)

COLABODADOR	SÉRIE
PL	Profª Luana (nome fictício)- 8ªsérieB
PJ	Profª Joana (nome fictício) - 8ª sérieD

ANEXO I

RELAÇÃO DE COLABORADORES (ALUNOS)

COLABORADOR/Nº	SÉRIE/TURMA
APL - 1º	8ª série B
APL - 2º	8ª série B
APL - 3º	8ª série B
APL - 4º	8ª série B
APL - 5º	8ª série B
APL - 6º	8ª série B
APL - 7º	8ª série B
APL - 8º	8ª série B
APL - 9º	8ª série B
APL - 10º	8ª série B
APJ - 11º	8ª série D
APJ - 12º	8ª série D
APJ - 13º	8ª série D
APJ - 14º	8ª série D
APJ - 15º	8ª série D
APJ - 16º	8ª série D
APJ - 17º	8ª série D
APJ - 18º	8ª série D
APJ - 19º	8ª série D
APJ - 20º	8ª série D

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – NÚMERO DE PROFESSORES E ALUNOS POR CLASSE

Descrição de classe/ série	**Nº de alunos**	**Nº de professores**
Classe 01/ 8ª série	37	1
Classe 02/ 8ª série	42	1
TOTAL	79	2

Fonte: levantamento de campo, junho/2005.

TABELA 2 - INSTRUMENTOS DE REGISTRO DE CAMPO POR COLABORADORES/OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Instrumentos	Colaboradores de pesquisa	Total de colaboradores de pesquisa
Questionário 1	Professora Luana	1
Questionário 2	Professora Joana	1
Roteiro de entrevista nº 01	Professora Luana	2
Roteiro de entrevista nº 02	Professora Joana	2
Roteiro de entrevista nº 03	Alunos	20
Roteiro de observação c/ c/ gravação em áudio TOTAL	Professoras Alunos	2 40 68

Fonte: levantamento de campo, agosto 2005.

TABELA 3 - NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

Ocorrências	Sinais
1. Indicação dos falantes	Os falantes são indicados em linha, com letras ou alguma sigla convencional
2. Pausas	**...**
3. Ênfase	MAIÚSCULAS
4. Alongamento de vogal (esse critério não foi adotado na pesquisa).	**:** (pequeno) **::** (médio) **:::** (grande)
5. Interrogação	?
6. Segmentos incompreensíveis ou ininteligíveis	( ) (ininteligível)
7. Truncamento de palavras	/
8. Comentário do transcritor	(( ))
9. Citações	“ “
10. Superposição de vozes	[
12. Simultaneidade de vozes	[[
13. Ortografia	Da forma que se fala (Alterado para: escrever conforme a ortografia oficial, salvo casos em que a reprodução fiel do que foi ouvido se faça necessário.)

Fonte: Mussalim & Bentes, In: Introdução à lingüística, domínios e fronteiras, 2001, 76.

TABELA 4 – ESTILOS INTERATIVOS DE SCHIFFLER

ESTILO DOMINANTE	ESTILO INTEGRATIVO
1. palavras não compreensíveis	1. Palavras compreensíveis
2. Proibições pronunciadas de forma pessoal	2. Proibições pronunciadas de maneira impessoal
3. Recusas diretas	3. Indicações úteis
4. Convites à atenção	4. Convite a fazer por si mesmo
5. Punições arbitrárias	5. Punições com conseqüência natural
6. Repetição de frases começadas	6. Ajuda na formulação de pensamentos
7. Ameaças	7. Crítica objetiva e construtiva
8. Expressões que não encorajam	8. Expressões elogiosas
9. Condições são postas	9. Outros reforços
10. Convites e ordens	10. Verbalização dos pensamentos e das intenções do aprendiz.

Fonte: Quadro 1: Schiffler (1991, p. 43)

Tabela 5 - Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) 2002-2003

Características das famílias	Aquisição alimentar	**Condição de vida**	Despesa	Rendimento

Condição de vida

Distribuição das famílias - (%) - Brasil - 2003

Situação	**Avaliação do grau de dificuldade para chegar ao fim do mês com o rendimento monetário familiar**						
	Total	**Muita dificuldade**	**Dificuldade**	**Alguma dificuldade**	**Alguma facilidade**	**Facilidade**	**Muita facilidade**
Total	100,00	27,15	23,73	34,57	8,86	4,96	0,72
Urbana	100,00	26,05	23,42	35,27	9,25	5,26	0,75
Rural	100,00	33,23	25,43	30,68	6,72	3,35	0,58

Nota: 1 - O termo família está sendo utilizado para indicar a unidade de investigação da pesquisa: Unidade de Consumo.
2 - As informações foram prestadas por um único membro indicado pela família.
3 - Na categoria Total não estão incluídas as famílias sem declaração do grau de

Distribuição das famílias - (%) - Brasil - 2003

Rendimento monetário e não monetário mensal familiar (R$)	**Avaliação do tipo de alimento consumido pela família**		
	Sempre do tipo preferido	**Nem sempre do tipo preferido**	**Raramente do tipo preferido**
Total			
Total	26,81	56,08	17,11
Até 600	3,82	17,86	8,70
Mais de 600 a 1200	5,34	17,87	5,09
Mais de 1200 a 3000	9,17	14,85	2,69
Mais de 3000	8,48	5,50	0,63
Área urbana			
Total	28,76	55,01	16,24
Até 600	3,67	15,14	7,46
Mais de 600 a 1200	5,40	17,52	5,13
Mais de 1200 a 3000	9,99	16,13	2,93
Mais de 3000	9,70	6,22	0,72
Área rural			
Total	16,11	62,00	21,90
Até 600	4,67	32,83	15,48

Mais de 600 a 1200	5,00	19,78	4,90
Mais de 1200 a 3000	4,65	7,84	1,39
Mais de 3000	1,79	1,55	0,13

Nota: 1 - O termo família está sendo utilizado para indicar a unidade de investigação da pesquisa: Unidade de Consumo.
2 - As informações foram prestadas por um único membro indicado pela família.
3 - A categoria Até 600 inclui as famílias sem rendimento.

Percentual das famílias - 2003

Avaliação da condição de moradia em relação a alguns serviços	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Serviço de água - bom	71,09	44,23	57,47	80,99	75,48	71,67
Serviço de água - ruim	14,03	17,94	18,38	12,51	11,24	10,97
Serviço de água - não tem	14,87	37,83	24,15	6,50	13,28	17,36
Coleta de lixo - bom	73,92	52,66	58,06	84,51	78,61	72,39
Coleta de lixo - ruim	9,72	17,92	11,19	7,68	7,73	14,37
Coleta de lixo - não tem	16,36	29,42	30,75	7,81	13,67	13,25
Iluminação de rua - bom	62,81	43,99	55,44	71,21	62,17	54,63
Iluminação de rua - ruim	21,89	28,18	22,61	19,38	21,64	30,01
Iluminação de rua - não tem	15,29	27,83	21,95	9,40	16,19	15,35
Drenagem /escoamento da água da chuva - bom	53,76	26,52	43,19	65,11	54,06	43,87
Drenagem /escoamento da água da chuva - ruim	20,57	22,72	22,11	18,69	23,56	18,21
Drenagem /escoamento da água da chuva - não tem	25,67	50,76	34,70	16,19	22,38	37,91
Fornecimento de energia elétrica - bom	88,72	73,02	82,75	93,23	91,59	89,30
Fornecimento de energia elétrica - ruim	6,71	11,70	7,55	5,47	6,93	6,54
Fornecimento de energia elétrica - não tem	4,57	15,28	9,70	1,31	1,48	4,16

Nota: 1 - O termo família está sendo utilizado para indicar a unidade de investigação da pesquisa: Unidade de Consumo.
2 - As informações foram prestadas por um único membro indicado pela família.

Distribuição das famílias - (%) - Brasil - 2003

Rendimento monetário e não monetário mensal familiar (R$)	Motivo do não consumo		
	Rendimento familiar não permite	Os alimentos não são encontrados no mercado	Outro motivo
Total			
Total	93,01	2,17	4,81
Até 600	35,63	0,53	0,62

Mais de 600 a 1200	29,90	0,58	1,03
Mais de 1200 a 3000	21,39	0,67	1,64
Mais de 3000	6,09	0,39	1,52
Área urbana			
Total	92,95	1,87	5,18
Até 600	31,36	0,35	0,57
Mais de 600 a 1200	30,49	0,45	1,04
Mais de 1200 a 3000	23,99	0,65	1,80
Mais de 3000	7,11	0,42	1,77
Área rural			
Total	93,35	3,65	3,01
Até 600	55,50	1,40	0,84
Mais de 600 a 1200	27,16	1,21	0,97
Mais de 1200 a 3000	9,31	0,77	0,88
Mais de 3000	1,38	0,27	0,32

Nota: 1 - O termo família está sendo utilizado para indicar a unidade de investigação da pesquisa: Unidade de Consumo.
2 - As informações foram prestadas por um único membro indicado pela família.
3 - A categoria Até 600 inclui as famílias sem rendimento.

Percentual das famílias - 2003						
Existência de problemas no domicílio	**Brasil**	**Norte**	**Nordeste**	**Sudeste**	**Sul**	**Centro-Oeste**
Pouco espaço - sim	41,45	50,07	45,16	40,52	34,39	42,16
Pouco espaço - não	58,55	49,93	54,84	59,48	65,61	57,84
Rua ou vizinhos barulhentos - sim	23,29	25,63	22,27	25,13	19,36	22,03
Rua ou vizinhos barulhentos - não	76,71	74,37	77,73	74,87	80,64	77,97
Casa escura - sim	19,68	25,56	23,92	17,59	15,91	20,94
Casa escura - não	80,32	74,44	76,08	82,41	84,09	79,06
Telhado com goteira - sim	34,14	53,03	44,13	27,34	28,92	36,03
Telhado com goteira - não	65,86	46,97	55,87	72,66	71,08	63,97
Fundação, paredes ou chão úmidos - sim	30,48	32,30	40,49	26,23	26,45	29,07
Fundação, paredes ou chão úmidos - não	69,52	67,70	59,51	73,77	73,55	70,93
Madeiras das janelas, portas ou assoalhos deteriorados - sim	30,40	42,88	41,77	23,47	29,58	24,16
Madeiras das janelas, portas ou assoalhos deteriorados - não	69,60	57,12	58,23	76,53	70,42	75,84
Poluição ou problemas ambientais causados pelo trânsito ou indústria - sim	19,65	21,43	17,85	21,21	18,32	17,58
Poluição ou problemas ambientais causados pelo trânsito ou indústria - não	80,35	78,57	82,15	78,79	81,68	82,42
Violência ou vandalismo na área de residência - sim	27,92	30,86	25,75	30,09	23,40	29,44
Violência ou vandalismo na área de residência - não	72,08	69,14	74,25	69,91	76,60	70,56

Nota: 1 - O termo família está sendo utilizado para indicar a unidade de investigação da pesquisa: Unidade de Consumo.
2 - As informações foram prestadas por um único membro indicado pela família.

Percentual das famílias - 2003

Existência de problemas no domicílio	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Pouco espaço - sim	41,45	50,07	45,16	40,52	34,39	42,16
Pouco espaço - não	58,55	49,93	54,84	59,48	65,61	57,84
Rua ou vizinhos barulhentos - sim	23,29	25,63	22,27	25,13	19,36	22,03
Rua ou vizinhos barulhentos - não	76,71	74,37	77,73	74,87	80,64	77,97
Casa escura - sim	19,68	25,56	23,92	17,59	15,91	20,94
Casa escura - não	80,32	74,44	76,08	82,41	84,09	79,06
Telhado com goteira - sim	34,14	53,03	44,13	27,34	28,92	36,03
Telhado com goteira - não	65,86	46,97	55,87	72,66	71,08	63,97
Fundação, paredes ou chão úmidos - sim	30,48	32,30	40,49	26,23	26,45	29,07
Fundação, paredes ou chão úmidos - não	69,52	67,70	59,51	73,77	73,55	70,93
Madeiras das janelas, portas ou assoalhos deteriorados - sim	30,40	42,88	41,77	23,47	29,58	24,16
Madeiras das janelas, portas ou assoalhos deteriorados - não	69,60	57,12	58,23	76,53	70,42	75,84
Poluição ou problemas ambientais causados pelo trânsito ou indústria - sim	19,65	21,43	17,85	21,21	18,32	17,58
Poluição ou problemas ambientais causados pelo trânsito ou indústria - não	80,35	78,57	82,15	78,79	81,68	82,42
Violência ou vandalismo na área de residência - sim	27,92	30,86	25,75	30,09	23,40	29,44
Violência ou vandalismo na área de residência - não	72,08	69,14	74,25	69,91	76,60	70,56

Nota: 1 - O termo família está sendo utilizado para indicar a unidade de investigação da pesquisa: Unidade de Consumo.
2 - As informações foram prestadas por um único membro indicado pela família.