

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS - IFAL
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - DIREAD
CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM LETRAS A DISTÂNCIA.

POLO DE MACEIÓ - ALAGOAS

JOÃO LUIZ DA PAZ FRANÇA

ORALIDADE EM SALA DE AULA?

**Entre a teoria e a prática em atividades de Língua Portuguesa com alunos de
uma 3ª Série do Ensino Médio numa escola pública estadual de Maceió -
Alagoas**

MACEIÓ

2018

JOÃO LUIZ DA PAZ FRANÇA

ORALIDADE EM SALA DE AULA?

Entre a teoria e a prática em atividades de Língua Portuguesa com alunos de uma 3ª Série do Ensino Médio numa escola pública estadual de Maceió - Alagoas

TCC apresentado à Diretoria de Educação a Distância (DIREAD) do IFAL como requisito para a obtenção do diploma de Professor de Língua Portuguesa no Curso de Licenciatura em Português a Distância.

Orientador: Dr. Damião Augusto de Farias Santos.

MACEIÓ

2018

ORALIDADE EM SALA DE AULA?

Entre a teoria e a prática em atividades de Língua Portuguesa com alunos de uma 3ª Série do Ensino Médio numa escola pública estadual de Maceió - Alagoas

JOÃO LUIZ DA PAZ FRANÇA

Orientador: Prof. Dr. Damião Augusto de Farias Santos.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Diretoria de Educação a Distância (DIREAD), do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), como requisito para a obtenção do título de Graduação em Letras.

Maceió-Alagoas, 16 de junho de 2018.

BANCA AVALIADORA

Orientador: Prof. Dr. Damião Augusto de Farias Santos

Avaliadora 1: Prof^a. Mestra Cleide Calheiros da Silva (*Campus* – Maceió – Alagoas)

Avaliadora 2: Prof^a Especialista Edvânia Medeiros de Omena (*Campus* – Maceió – Alagoas)

DEDICATÓRIAS

Primeiramente, dedicamos este TCC ao Senhor nosso DEUS, que nos criou e iluminou nossos caminhos durante todo esse tempo que passamos no curso. E, sem dúvidas, Ele é o autor do meu destino e que me dá forças e coragem para continuar caminhado... O que seria de mim sem a fé que tenho Nele?

Ao meu pai, Carmélio, e a minha mãe, Augusta, por seus exemplos.

A minha esposa, Cleone, por estar sempre ao meu lado.

Aos meus filhos: João França e Islane França, que dedicaram uma boa parte de seus tempos para me orientar e incentivar nos momentos de dificuldades.

Aos demais familiares que, de alguma forma, contribuíram com a minha formação acadêmica.

A minha turma de Licenciatura em Letras 2013.1, que compartilhou comigo os grandes momentos de estar em uma instituição de curso superior.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por guiar meus passos e me dar forças no decorrer da minha trajetória. Sou eternamente grato a Ele por todas as bênçãos recebidas.

Ao Instituto Federal de Alagoas.

À Diretoria de Educação a Distância (DIREAD).

À Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), durante o tempo em que estive na Instituição.

À E.E.P.J.C.C., que me aceitou para estagiar e fazer minhas observações em sala de aula.

A minha família e, em especial, aos meus filhos que foram os maiores incentivadores, para que eu concluísse meu curso.

Ao corpo docente do Curso de Licenciatura de Letras, EAD, pelo conhecimento compartilhado.

Ao professor Dr. Damião Augusto de Farias Santos, por ter acompanhado os meus passos na produção deste TCC, que foi essencial para essa finalização e contribuindo para minha formação como docente.

Às tutoras presenciais: Rosângela Santos e Eliane Pereira, que sempre me atenderam, quando precisei.

Aos meus colegas de sala de aula, o meu muito obrigado a vocês, por trilharmos juntos os caminhos do conhecimento.

RESUMO

Situada no âmbito da Linguística Aplicada (LA) e seguindo uma perspectiva qualitativa de cunho etnográfico (Lüdke & André, 2012), esta pesquisa visa mostrar como a oralidade é trabalhada pelos professores em sala de aula, mais especificamente, na turma da 3ª Série do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Alagoas, no município de Maceió, pois entendemos que é nessa série que se iniciam os processos de passagem para os diversos cursos superiores, nos quais os discentes recebem uma cobrança maior por parte dos docentes, na hora de apresentar um trabalho escolar. Como base teórica, foram utilizados autores como Marcuschi (2007a e 2007b), que defende a necessidade de um trabalho com a oralidade em sala de aula, de forma a estimular as interações entre os alunos e os professores; os PCN (1999), que colocam as diversas modalidades de ação da linguagem como refletindo as experiências, as emoções, os desejos, as necessidades, as visões de mundo, os valores e pontos de vista dos sujeitos, bem como discutimos sobre os Princípios da Clareza, Fluência, Audibilidade, Leveza, Inteligibilidade, Coesão e Coerência inerentes ao discurso, com base em Solé (1998), Antunes (2003), Koch & Elias (2012 e 2014), Marcuschi (2007a e 2007b), além de outros autores não menos importantes. De um ponto de vista metodológico, esta pesquisa é qualitativa, com base em Lüdke & André (2012), já que se situa numa sala de aula como um contexto social e real de sistematização dos conhecimentos, verificando-se as impressões dos sujeitos sobre o que está acontecendo neste espaço escolar. Os resultados das análises apontam que muitos alunos chegam a esta série sem um conhecimento mais aprofundado da necessidade de um trabalho com a oralidade na sala de aula, no sentido de desenvolver as suas competências linguísticas, comunicativas e discursivas. Isso aconteceu também com a professora acompanhada. Desta forma, propiciar maiores espaços para a utilização da modalidade oral da língua pode tornar as aulas mais dinâmicas, atrativas e significativas para os alunos, que podem se constituir, a partir disso, como sujeitos das suas ações, da linguagem e dos contextos sociais em que vivem.

Palavras-chave: Sala de aula. Língua Portuguesa. Interações orais.

ABSTRACT

Based on Applied Linguistics (LA) and following a qualitative ethnographic perspective (Lüdke & André, 2012), this research aims to show how orality is worked by teachers in the classroom, specifically in the 3rd Grade Secondary School of a state public school in Alagoas, in the municipality of Maceió, because we understand that it is in this series that the processes of passage to the various higher education courses begin, in which the students receive a greater charge on the part of the teachers, at the time of present a school work. As a theoretical basis, authors such as Marcuschi (2007a e 2007), who advocated the need for a work with orality in the classroom, were used in order to stimulate interactions between students and teachers; the NCPs (1999), which put the various modes of language action as reflecting the subjects' experiences, emotions, desires, needs, worldviews, values and points of view, as well as discussing (1998), Antunes (2003), Koch & Elias (2012 e 2014), Marcuschi (2007a e 2007b), as well as other authors who do not agree with the principles of Clarity, Fluency, Audiobility, Lightness, Inteligibility, Coherence and Coherence. less important. From a methodological point of view, this research is qualitative, based on Lüdke & André (2012), since it is located in a classroom as a social and real context of systematization of knowledge, verifying the impressions of the subjects on the what is happening in this school space. The results of the analysis indicate that many students arrive at this series without a deeper knowledge of the need of a work with orality in the classroom, in order to develop their linguistic, communicative and discursive skills. This happened also with the teacher accompanied. In this way, providing greater spaces for the oral language can make the classes more dynamic, attractive and meaningful for the students, who can be constituted, from this, as subjects of their actions, language and social contexts in which they live.

Keywords: Classroom. Portuguese language. Oral interactions.

“Ninguém sabe o que você ouve, mas todo mundo ouve muito bem o que você fala”. (FERNANDES, 2018).

LISTA DE ANEXOS

Anexo I - Resposta da Professora (RP₁) referente à 1ª pergunta da entrevista.

Anexo II - Resposta da Professora (RP₂) referente à 2ª pergunta da entrevista.

Anexo III - Resposta da Professora (RP₃) referente à 3ª pergunta da entrevista.

Anexo IV - Resposta da Professora (RP₄) referente à 4ª pergunta da entrevista.

Anexo V - Resposta da Professora (RP₅) referente à 5ª pergunta da entrevista.

Anexo VI - Resposta da Professora (RP₆) referente à 6ª pergunta da entrevista.

Anexo VII - Resposta da Professora (RP₇) referente à 7ª pergunta da entrevista.

Anexo VIII - Resposta da Professora (RP₈) referente à 8ª pergunta da entrevista.

Anexo IX - Resposta da Professora (RP₉) referente à 9ª pergunta da entrevista.

Anexo X - Resposta da Professora (RP₁₀) referente à 10ª pergunta da entrevista.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
DIREAD	Diretoria de Educação a Distância
EAD	Educação a Distância
FACIMA	Faculdade da Cidade de Maceió
FTD	Editora que se refere ao nome: Frère Théophile Durand
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
<i>etc.</i>	etecétera
LA	Linguística Aplicada
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

DANDO INÍCIO AS NOSSAS ORALIZAÇÕES: a título de INTRODUÇÃO.....	13
--	-----------

1-PERCURSO METODOLÓGICO DE NOSSA PESQUISA: um enfoque qualitativo em uma esfera real de sala de aula.....	21
--	-----------

1.1 Enfoque e nível da investigação	21
1.2 Sobre a turma e sujeitos acompanhados	23
1.2.1 Sobre os alunos acompanhados	23
1.2.2 Sobre a professora	25
1.2.3 Sobre a escola e sala de aula acompanhadas	28
1.3 Métodos e técnicas de coleta do material	29
1.3.1 Observações	30
1.3.2 Apresentação do relato das observações.....	31
1.3.3 Entrevista com a professora	47
1.3.4 Questionário com os alunos	49
1.4 Limitações da pesquisa	49
1.5 Instrumentos de pesquisa.....	50

2- OS PRINCÍPIOS DE CONSTITUIÇÃO DA ORALIDADE E O LER PARA COMUNICAR A UM PÚBLICO DE SUJEITOS LEITORES EM SALA DE AULA ..	52
--	-----------

2.1 Princípio da clareza	58
2.2 Princípio da fluência	59
2.3 Princípio da audibilidade	60
2.4 Princípio da leveza	61
2.5 Princípio da inteligibilidade	62
2.6 Princípio da coesão	63

2.7 Princípio da coerência	64
2.8 Ler para comunicar um texto a um auditório	65
2.9 Ler para praticar a leitura em voz alta	66

3- ORALIDADE EM SALA DE AULA? Entre a teoria e a prática com alunos da 3ª Série do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Maceió – Alagoas.....68

3.1 Discussões sobre as aulas de leitura desenvolvidas	68
3.2 Da comunicação entre professor x aluno, aluno x professor e aluno x aluno nas aulas de Língua Portuguesa	72
3.3 Das discussões sobre o filme “O Auto da Compadecida” nas aulas desenvolvidas	73
3.4 Discussão das respostas da professora	74
3.5 Discussões das respostas dos alunos	86

SUSPENDENDO AS NOSSAS ORALIZAÇÕES: a título de CONSIDERAÇÕES FINAIS99

REFERÊNCIAS

APÊNDICES

A - QUESTIONÁRIO COM OS ALUNOS

B - ENTREVISTA COM A PROFESSORA

ANEXOS

DANDO INÍCIO AS NOSSAS ORALIZAÇÕES: a título de INTRODUÇÃO

Ao ingressar no curso superior, percebi que a maioria das aulas eram voltadas para a oralização, sempre, através de discussões de textos e debates. Passei, então, a ter dificuldades de participação nas atividades.

Diante disso, surgiu em mim a ideia de pesquisar o porquê deste bloqueio, pois esta situação não estava acontecendo apenas comigo, mas com outros colegas de sala.

Além disso, como faço parte do quadro de colaboradores de uma escola pública estadual, na qual estou desempenhando, atualmente, atividades na secretaria, sempre fui solicitado para grampear atividades escolares dos alunos e, dessa forma, comecei a observar que os trabalhos são feitos de qualquer jeito: muitos deles nas próprias folhas de cadernos dos desses alunos, e sem seguirem regras ou, pelo menos, os padrões da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Neste sentido, surgiu em mim a ideia de acompanhar a turma do último ano do ensino médio para observar essas questões, já que essa turma está prestes a entrar em um curso superior e, de alguma forma, já tem um nível de cognição e desenvolvimento enciclopédico mais avançado, de modo que poderiam, em suas apresentações oralizadas, ter um desempenho linguístico mais satisfatório.

Vale ressaltar que há trabalhos na literatura que apontam para a necessidade de continuarmos as pesquisas com oralidade na sala de aula de LP, a exemplo de Locatelli & Mamam (2013); Chaer & Guimarães (2012); Lins (2008), que defendem, não só os processos de pesquisa nessa temática, mas que, também, em espaços escolares, essas discussões possam ser efetuadas e desenvolvidas nas ações de ensino-aprendizagem.

Nessa conjuntura, pretendi observar, a princípio, de um modo geral, como os professores se posicionam frente à oralização dos alunos na apresentação de trabalhos, pois muitos desses alunos chegam ao ensino médio, e até mesmo ao ensino superior, com restrições na hora de fazer uma leitura em voz alta, uma apresentação em grupos, em mesas redondas, em apresentações de seminários, rodas informais de conversas *etc.*

Nessa conjuntura, muitos professores se apoiam no pressuposto de que, se o aluno foi aprovado no vestibular, ao chegar num curso superior, pelo menos teoricamente, ele já foi qualificado nas suas habilidades de fala e escrita; portanto, já estaria apto a ler e escrever os textos acadêmicos com confiança e discernimento nas apresentações.

Observamos que os discentes, em interações conversacionais menos controladas e monitoradas com os colegas, interagem e dialogam abertamente, cenário que, na maioria das vezes, contrapõe-se quando o assunto é “falar em público” (em situações mais controladas, sistematizadas e monitoradas de interações), com uma fala mais direcionada a sujeitos ouvintes que esperam um desempenho linguístico mais técnico do sujeito que se apresenta. Nesses casos, temos uma situação de interação mais formalizada de apresentação dessa oralidade.

De acordo com Cavalcante & Melo (2010, p.182), ainda é grande a dificuldade de didatização do conhecimento a ser adquirido pelo aluno. Por exemplo, os autores de manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem onde e como situar o estudo da fala, ou mesmo das diversas variedades linguísticas em seus manuais.

Muitas vezes, os livros dão a impressão de que a análise da fala figura apenas como curiosidade, uma vez que são recorrentes os exercícios que se limitam a atividades do tipo: “Converse com o colega” ou “Dê a sua opinião”, atividades essas que poderiam facilitar o desenvolvimento das habilidades de oralização, mas que, em sua maioria, são desprovidas de objetivos e orientações didático-pedagógicas mais pontuais e diretivas.

Nesse sentido, cabe a nós, como professores pesquisadores (ANTUNES, 2003), que atuamos em salas de aula como docentes e, ao mesmo tempo, refletindo sobre a nossa prática, pensarmos em como a oralidade vem sendo trabalhada.

Nesta pesquisa, procuramos verificar como esse tema é abordado pelos professores de Língua Portuguesa¹, levando-se em consideração que, hoje, parece-nos que a prática da escrita ainda ocupa um espaço mais privilegiado que as

¹ A partir deste momento, utilizaremos a sigla LP sempre que nos referirmos à disciplina de Língua Portuguesa.

práticas orais, apesar de todos os estudos desenvolvidos pela Sociolinguística (TARALLO, 1985; MARCUSCHI, 2012; BAGNO, 1999, 2001, 2007, 2013).

Grande parte dos professores privilegiam, em suas aulas, o ensino da gramática normativa como sendo ela a responsável pelo “bem falar” e “bem escrever” no desenvolvimento da LP. Porém, como pesquisas vêm mostrando (autores acima citados), o ensino restrito a essa perspectiva exclui a possibilidade do trabalho com questões extralinguísticas como, por exemplo, o tema da variação linguística.

De acordo com Bagno (2007, p. 72):

o processo de normatização, ou padronização, retira a língua de sua realidade social, para transformá-la num objeto externo aos falantes, numa entidade com “vida própria”, (supostamente) independente dos seres humanos que falam, escutam, escrevem, leem e interagem no meio dela.

Ou seja, os professores, ao trabalharem apenas numa perspectiva do ensino da língua voltada para as regras gramaticais, no mínimo, estão deixando de considerar os contextos de circulação e funcionamento dessa língua (contextos linguísticos e extralinguísticos), pois a isolam de suas situações de uso e funcionamento (suas realidades sociais) para priorizarem os estudos das palavras e frases, quando se desenvolvem regras e conceitos dessa língua. No dizer de Bagno (op. cit.), este trabalho coloca a língua como uma entidade abstrata, de “vida própria” e sem quaisquer relações com os sujeitos que a usam.

Como sabemos, a sala de aula é uma esfera heterogênea e de diversos usos dessa língua (orais, escritos, visuais, audiovisuais *etc.*), tanto por parte dos alunos como dos vários professores nas mais distintas disciplinas, justamente por reunir pessoas de diferentes culturas e classes sociais, com pensamentos, tendências, ideologias e pontos de vistas diferentes.

Logo, considerar que a língua também é heterogênea, como afirma ainda Bagno (2007), e que cada sujeito, nas suas práticas discursivas, trará as suas marcas e indícios das suas culturas e comportamentos para as suas interações, aí está, parece-nos, uma das importantes possibilidades de os professores expandirem seus trabalhos em sala de aula para além das normas gramaticais,

considerando que a língua é sinônimo de interação e, conseqüentemente, de práticas sociais.

Ou seja, no processo de construção dos conhecimentos na disciplina de LP em salas de aula, como nos afirma Marcuschi (2007b, p. 22), a língua deve ser tratada em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não apenas considerando os seus aspectos formais e de regras e conceitos, pois

Esta visão segue uma noção da língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua. Afirma o caráter de indeterminação e ao mesmo tempo de atividade constitutiva da língua (...)

Nesse sentido, parece-nos fundamental que a língua, em salas de aula, seja tomada como parte constitutiva da vida dos sujeitos, em seus funcionamentos sociais diversos através dos gêneros discursivos e que, além disso, a realidade também possa ser constituída e ganhe significados, com atividades que tenham a ver com a vida e inter-relações desses sujeitos.

Portanto, para identificar e discutir essa questão, fizemos um trabalho de observação em sala de aula do professor de LP da 3ª Série do Ensino Médio da E.E.P.J.C.C.², escola pública estadual de Maceió – Alagoas.

Como **problematização** desta pesquisa, temos o fato de que, ao ingressarmos no nosso curso superior de Letras, no IFAL, percebemos a dificuldade de nós, discentes, em nos comunicarmos com nossos docentes, principalmente no que diz respeito na hora de uma apresentação oral: mesas redondas, seminários, apresentações de trabalhos, debates diversos, rodas de conversas mais sistematizadas, colóquios, exposições orais *etc.*

Outros pontos que percebemos é que, em atividades nesse sentido, além das dificuldades na modalidade oral (oralizações das apresentações), os alunos, de um modo geral, apresentam problemas na organização dos grupos (divisão de atividades), nas posturas corporais a serem adotadas durante as apresentações,

² Sempre que aparecer esta abreviação, por questões éticas, estaremos nos referindo à escola na qual atuamos para desenvolver esta investigação.

nas sequências didáticas e orais para a exposição dos conteúdos, em que pontos centrais de discussão devem focar mais as suas apresentações e direções discursivas a serem seguidas *etc.*

A partir dessas observações em nosso curso superior, despertamo-nos para a curiosidade em saber como a oralidade vem sendo trabalhada na sala de aula com os alunos da Educação Básica e, mais especificamente, os estudantes da 3ª Série do Ensino Médio, que estão próximos a entrarem nos diversos cursos superiores tecnológicos, bacharelados e de licenciaturas.

Como **perguntas** de pesquisa, por se tratar, a princípio, de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico (LÜDKE & ANDRÉ, 2012), não trabalhamos com hipóteses pré-estabelecidas a serem testadas *a priori*, mas sim, com perguntas de pesquisas as quais nortearam este TCC.

Nossa **pergunta geral** é: como uma professora de LP trabalha a oralidade em sala de aula de uma turma da 3ª Série do Ensino Médio, numa escola pública estadual de Maceió – Alagoas?

Nossas **perguntas específicas** são:

- a) Como a professora, na sala de aula citada, age (comportamentos e orientações) em relação aos trabalhos com a oralidade?
- b) Como a oralidade, de forma didático-pedagógica nas aulas de LP, é trabalhada pela professora?

O nosso **objetivo geral** é: discutir como uma professora de LP trabalha a oralidade em sala de aula de uma turma da 3ª Série do Ensino Médio, numa escola pública estadual de Maceió – Alagoas.

Como **objetivos específicos**, temos:

- a) Compreender como a professora, na sala de aula citada, age (comportamentos e orientações) em relação aos trabalhos com a oralidade.
- b) Discutir como a oralidade, de forma didático-pedagógica nas aulas de LP, é trabalhada pela professora.

Vamos as nossas **justificativas**: podemos afirmar que, hoje, em salas de aula de LP, ainda, o trabalho com a escrita é mais privilegiado que o trabalho com a oralidade, uma vez que, como já dito anteriormente, a escrita é considerada, por

grande parte dos professores, como sendo a modalidade da língua mais importante que a fala.

Essa concepção parece fruto da tradição do ensino da LP que, durante a sua existência, privilegiou mais os trabalhos com a modalidade escrita da língua até, notadamente, o aparecimento dos estudos da Sociolinguística, na década de 70 do Século XX, que passou a se preocupar com questões ligadas à fala na sua relação com contextos sociais (TARALLO, 1985).

O ensino tradicional da LP, centrado na modalidade escrita da língua, baseava-se, sobretudo, na reprodução de cópias de outros textos pelos alunos, em que eles, nos seus cadernos, ou iam copiando textos indicados do livro didático pelo professor, ou faziam reprodução dos textos copiados no quadro de giz pelo próprio mestre, privilegiando-se, nessa perspectiva, apenas um trabalho de desenho, ilustração e arrumação das letras no caderno com uma preocupação voltada também para a melhora da coordenação motora dos alunos.

De modo mais específico, mas não generalizando, destacamos como esse cenário é comum nas escolas públicas, pois, como já tivemos a oportunidade de acompanhar, a partir dos estágios que realizamos no Curso de Letras, percebemos que, por diversos fatores, como: desmotivação dos alunos, sobrecarga de trabalho do professor, fidelidade às atividades dos livros didáticos *etc.*, muitas vezes, esses professores não trazem propostas de atividades envolvendo a oralidade, deixando isso em segundo plano, ou mesmo, abolindo atividades nesse sentido dos espaços das salas de aula.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi escolhida uma turma de 3ª série do Ensino Médio, uma vez que, pensando na educação básica como a base de todos os aprendizados, e considerando que os alunos dessa faixa estão prestes a ingressar na universidade e, até mesmo, no mercado de trabalho (setores produtivos), os quais exigem, de diferentes maneiras, o domínio da oralidade, torna-se válido investigar como tem se configurado o ensino dessa competência nas aulas de LP.

É válido destacar também que esta pesquisa é importante para que os professores, de um modo geral, repensem, em seus trabalhos em salas de aula, que é possível não apenas trabalhar situações que permitam um diálogo e interações menos controladas entre os alunos, mas que também devemos orientar

atividades voltadas para as apresentações mais sistemáticas e monitoradas da fala.

Não podemos esquecer que essas são também competências linguísticas, comunicativas e discursivas que os professores precisam desenvolver nas aulas de LP, se considerarmos as orientações teóricas dos PCN (1999), já que, no trabalho com a língua, nas diversas interações sociais, os alunos precisarão articular situações de exposição, apresentação e comunicação em público, para interlocutores mais escolarizados, o que demanda mais controles de fluência da língua, legibilidade do discursivo, questões mais controladas de coesão e coerência da fala *etc.*

Trabalhar com as oralizações dos alunos nos espaços escolares também é importante porque, enquanto professor de língua materna, tentaremos desmistificar nos alunos (e mesmo nos seus pais e familiares) a ideia de que as aulas de LP se resumem ao ensino das normas gramaticais, ou mesmo apenas ao desenvolvimento da escrita (muitas vezes, como já o discutimos, um trabalho não de produção de práticas textuais, mas de cópias de textos já prontos).

Por outro lado, essas aulas devem apresentar movimentos que conduzam às práticas de leitura, oralizações e discussões dessas leituras, apresentações faladas de textos e trabalhos didático-pedagógicos escolares diversos *etc.*, como sendo isso ações anteriores necessárias para que, posteriormente, práticas de escrita e produção de textos sejam desenvolvidas.

Já, para nós professores-pesquisadores, que refletimos sobre os nossos fazeres em salas de aula (ANTUNES, 2003), por se tratar de uma pesquisa qualitativa inserida no campo da Linguística Aplicada (LÜDKE & ANDRÉ, 2012; BORTONI-RICARDO, 2008), ela se unirá a outras pesquisas relacionadas a essa mesma temática e nos permitirá ter uma visão mais ampla da problemática, possibilitando, assim, novas compreensões desse objeto de estudo e, conseqüentemente, novas propostas de trabalho com a oralidade que serão socializadas não só a toda comunidade acadêmica, mas, especificamente, àqueles que trabalham com a língua materna.

O porquê da escolha de uma escola pública estadual para as nossas observações e atuações como professor-pesquisador nesta investigação se deu porque, como também somos alunos oriundos de escola pública e fazemos o nosso

Curso de Letras numa instituição dessa esfera, de certa forma, com isso, procuramos dar as nossas contribuições teóricas e metodológicas a essa rede pública de educação.

Além disso, diante de todas as dificuldades já propaladas nessa rede pública de educação, como: problemas diversos de administração (de gestão); de questões pedagógicas relativas ao processo ensino-aprendizagem; de comportamentos relacionais entre os alunos, professores e familiares; de falta de recursos materiais e didáticos de apoio às aulas; de ausências de investimentos para a formação continuada de professores e técnico-administrativos; de casos inúmeros de violências e agressões verbais e físicas entre os alunos, e desses com os professores; de dificuldades nos entornos e contextos sociais de inserção dessas escolas *etc.*; no que tange, especificamente, ao trabalho com a LP em sala de aula, questões de discussão sobre a oralidade (ou mesmo variedades e variações linguísticas nesses contextos) precisam ocupar as agendas e pautas contemporâneas das pesquisadas em curso.

1- PERCURSO METODOLÓGICO DE NOSSA PESQUISA: um enfoque qualitativo em uma esfera real de sala de aula

Neste espaço, discutimos sobre as nossas estratégias para a coleta dos dados e materiais de pesquisa, visando às análises. Desenvolvemos, assim, breves construtos metodológicos e também teóricos, buscando um melhor entendimento de como são trabalhadas as questões de oralidade em sala de aula.

1.1 Enfoque e nível da investigação

Esta pesquisa segue uma perspectiva ou enfoque qualitativo (LÜDKE & ANDRÉ, 2012) de cunho etnográfico, pois se situa dentro de uma sala de aula como um contexto real, social e histórico no qual os fenômenos relativos ao processo ensino-aprendizagem estão se desenvolvendo, bem como busca traçar, naquilo que toca a oralidade, um painel e desenho do que está acontecendo neste espaço.

De acordo com Souto Maior (2014), a LA assume, hoje, em termos de análise de materiais de pesquisa, uma perspectiva interpretativista no olhar para os fatos da linguagem e é, fundamentalmente, interdisciplinar. Além disso, afirma ainda essa autora (op. cit.), que a LA não está interessada apenas em aspectos do processo de ensino-aprendizagem. Na realidade, qualquer fenômeno linguístico-discursivo envolvido em práticas da/na/com a linguagem pode ser o mote de uma investigação em LA.

Desse modo, situamo-nos neste enquadre, pois, além de estarmos em um espaço educacional (uma escola da rede pública estadual de educação), estamos também dentro de uma sala de aula de LP e, nesta esfera, inseridos dentro do processo ensino-aprendizagem, atuando, mais especificamente, nas questões de oralidade, nos momentos em que os alunos vão apresentar os seus trabalhos e atividades.

No tocante à pesquisa qualitativa, de acordo com Gray (2012, p.137), seu principal foco é entender as formas como as pessoas agem (no nosso caso, alunos e professora), como também explicar as suas ações. Ou seja, um dos focos da pesquisa qualitativa é descrever a realidade de enquadre dos sujeitos, como esta realidade está organizada, como os sujeitos agem e se comportam dentro desse

contexto, propor novas formas de organização para, daí, surgirem novas (res) significações dos comportamentos e das ações (LÜDKE & ANDRÉ, op. cit.) etc.

É importante salientar que a abordagem qualitativa se caracteriza por adotar multimétodos de investigação (não só métodos e técnicas variadas de pesquisa, mas também diversificados instrumentos de coleta dos materiais para análise) para estudar detalhadamente um determinado fenômeno dentro do ambiente natural em que ele ocorre. Ou melhor, é necessário que o investigador entre em contato direto com a realidade a ser observada e acompanhada para poder atuar.

Ora, a pesquisa de cunho qualitativo supõe “(...) o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo.” (Bogdan & Biklen, *apud* LÜDKE & ANDRÉ, 2012, p.11).

Já, no tocante à questão da etnografia, vale ressaltar que, além dela combinar vários métodos de coleta, também visa compreender e interpretar os dados levantados. Melhor dizendo, traçamos um painel completo da realidade, a fim de visualizá-la melhor, para entender como os fenômenos estão se desenvolvendo, para, após isso, buscar descrevê-los e interpretá-los (GRAY, op. cit.).

Por se tratar de uma pesquisa cuja abordagem é qualitativa, não foram apresentadas aqui, como já o dissemos antes, hipóteses a serem testadas, mas sim, questões norteadoras, sobretudo a questão principal, que foca na pergunta de como uma professora de LP trabalha a oralidade em sala de aula de uma turma da 3ª Série do Ensino Médio.

Por fim, queremos salientar que a pesquisa qualitativa se baseia em:

a) tem a interpretação como foco (método descritivista e interpretativista). Há, portanto, uma necessidade em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos sujeitos acompanhados, no caso, alunos = professora da turma = professor-pesquisador, como se “triangulássemos” (TRIVIÑOS, 2006) os materiais durante a análise;

b) o foco também é a subjetividade, ou seja, aquilo que os sujeitos entendem da realidade: como eles a veem, se o que está acontecendo dá conta das demandas e processo ensino-aprendizagem, se requer outras organizações etc.;

c) há uma flexibilização na condução da investigação, pois não há uma definição *a priori* das situações, ou melhor, como já o enfatizamos, não há hipóteses

prévias, mas perguntas de pesquisa que podem ser mudadas e/ou confirmadas ao longo do desenvolvimento da investigação, ou mesmo abandonadas em busca de outros questionamentos;

d) o estudo é centralizado no processo e não, obrigatoriamente, nos produtos ou nos resultados a serem alcançados. As formas e as organizações de como os sujeitos aprendem e ensinam (e as estratégias para isso) são importantes dentro daquilo que será investigado; e por fim;

e) focaliza-se no contexto real da pesquisa (a escola e sala de aula acompanhadas), e isso está intimamente ligado ao comportamento dos sujeitos observados.

1.2 Sobre a turma e sujeitos acompanhados

Neste espaço, discutimos sobre os sujeitos observados e acompanhados: alunos e professora, procurando descrever e analisar suas características, comportamentos e atitudes em sala de aula, a fim de entender e interpretar as influências disso em relação ao objeto estudado.

1.2.1 Sobre os alunos acompanhados

A turma observada (como já citamos anteriormente) pertence à 3ª Série do Ensino Médio, mais precisamente, nas aulas de LP da E.E.P.J.C.C. em Maceió - Alagoas.

A modalidade de ensino é a regular e, na disciplina de LP, especificamente, foi observado como se dá o trabalho de leitura designado pela professora e, a partir daí, como os alunos apresentam esses trabalhos e atividades.

A turma consta, em seu diário de classe, de 30 alunos matriculados, em uma faixa etária que vai dos 18 (dezoito) até aos 47 (quarenta e sete) anos de idade. Deste total, durante o período de observações, a média de alunos por aula é entre 15 a 25 discentes.

Isto acontece devido uma boa parte da turma trabalhar e, após algumas conversas informais com os alunos, obtivemos as informações de que alguns alunos chegam cansados do trabalho e perdem a vontade de ir à escola; já outros

informaram que não vão frequentemente às aulas, porque trabalham distante da escola, e o ônibus sempre atrasa para pegá-los, perdendo, assim, as aulas iniciais.

Como a escola está situada em um bairro considerado de alto risco, por conta disto, a maioria dos jovens que estão dentro da faixa etária do Ensino Médio preferem estudar em escolas que ofereçam este ensino nos turnos matutino e vespertino.

Por isso, geralmente, quem procura o ensino no turno noturno são os alunos que, por algum motivo, pararam seus estudos e encontram-se fora da faixa de idade para estarem nos turnos da manhã e tarde. Além disso, outros, por se encontrarem inseridos no mercado de trabalho, não têm como cursar o Ensino Médio no horário vespertino: sendo isso o que aconteceu com esta turma.

Muitos alunos são trabalhadores do comércio, e outras trabalham como empregadas domésticas em grandes condomínios da região, fazendo com que uma pequena parte não seja tão participativa em sala de aula, alegando, por isso, cansaço e desmotivação no desenvolvimento de algumas atividades.

Na sala de aula observada, constam 35 (trinta e cinco) carteiras, divididas em 7 (sete) fileiras, com 7 (sete) cadeiras cada uma; dois ventiladores, em que apenas um está funcionando; um quadro branco e um birô. Apesar de funcionar apenas um ventilador, a sala não é quente, devido constarem janelas em sua lateral e passagem de ar no lado do corredor. Os alunos, ao se acomodarem, geralmente, procuram sentar no lado das janelas, ficando uma boa parte do lado do corredor da sala desocupada.

Durante as observações, foi percebido que, na maioria das vezes, os discentes procuram sentar na mesma cadeira, como se tivesse seu lugar marcado (naquela cadeira ninguém mais pode sentar). Há um grupinho que está sempre conversando: muitas vezes, sendo chamado a atenção pela docente para não atrapalharem a aula. Há, aparentemente, um processo de interação muito bom entre eles, porém, quando se fala em responder algum questionamento da professora, são poucos os alunos que participam.

A turma é muito de prestar atenção, quando a docente está explicando algum assunto, mas sentimos falta de mais intervenções dos alunos quanto aos assuntos trabalhados, ou seja, os alunos poderiam participar mais dos processos de discussões encaminhados pela professora.

Os discentes não gostam muito de fazer leituras orais; sempre que foram solicitados pela professora para isso, a maioria se recusava a fazê-lo. Os alunos conversam muito entre si, e a participação nas discussões em sala de aula, na maioria das vezes, era sempre pelos mesmos sujeitos: sendo três meninas e um menino.

Durante todo o período de observação, não constatamos nenhuma atividade de apresentação de trabalhos oralizados em sala de aula, a não ser as atividades avaliativas: em que uma foi feita em grupo, e a outra individual (esta a atividade final do 4º bimestre).

Apesar de umas das atividades avaliativas ter sido efetuada em grupo, percebemos que, além da divisão dos grupos que foi feita pelos próprios alunos, eles ainda se comunicavam com outros grupos para encontrarem as respostas corretas da avaliação.

Não obstante isso, segundo a professora nos informou, esta é a melhor turma da escola, pois, apesar da maioria dos alunos trabalharem, eles dificilmente faltam às aulas, e procuram ser participativos em sala, geralmente, dando as suas opiniões sobre os processos de construção dos conhecimentos.

1.2.2 Sobre a professora

A professora é formada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), faz parte do quadro efetivo da rede Estadual de Educação há 10 anos e, atualmente, é professora de LP e Língua Inglesa em uma escola pública estadual, no município de Maceió - Alagoas.

Na escola observada, a professora já está há mais de 4 anos. Ela reside na parte alta da cidade e necessita de seu esposo ou pai para se deslocar até a escola, devido às dificuldades de transporte urbano direto para o estabelecimento de ensino em que atua, dificultando, algumas vezes, seu horário de chegada à escola.

Ela utiliza o seguinte livro didático: “Novas palavras: 3º Ano”, da FTD, de Amaral (2013) para ministrar as suas aulas. Este livro está dividido em três partes, entre as suas 400 páginas. A primeira delas é sobre “Literatura”, com dez capítulos: “O pré-modernismo no Brasil”; “As vanguardas artísticas europeias e o Modernismo

no Brasil”; “Semana de Arte Moderna”; “A primeira geração modernista brasileira”; “O Modernismo em Portugal” e a poesia de Fernando Pessoa; “A segunda geração modernista brasileira: poesia” *etc.*

A segunda parte deste livro está centrada num trabalho voltado para a “Gramática Normativa”, com oito capítulos: “Período composto por subordinação”; “Orações subordinadas substantivas”; “Orações subordinadas adjetivas”; “Orações subordinadas adverbiais”; “Período composto por coordenação/coordenação e subordinação”; “Concordância nominal”; “Concordância verbal” *etc.*

E, por fim, a terceira parte do livro didático que está volta para a “Redação e leitura”, com sete capítulos: “O mundo dissertativo”; “Dissertar e descrever - a delimitação do tema”; “Dissertar e narrar assumindo um ponto de vista”; “A argumentação causal”; “A importância dos exemplos”; “A estrutura do texto dissertativo”; “Estratégias lógico-expositivas”; “Revisão geral”.

Conforme podemos observar, numa análise mais geral do livro didático adotado na turma, vemos que, em momento algum, foram contempladas atividades que colocam em foco (pelo menos através dos títulos dos capítulos apresentados) questões voltadas para a oralidade, ou mesmo processos de leitura e/ou discussão e diálogo entre os alunos dos diversos gêneros discursivos.

Parece-nos que o foco principal neste livro, considerando as suas três partes divisórias, são:

a) em Literatura: informações teóricas e literárias sobre as escolas e estilos de época, numa visão conteudista e informativa, sem levar em consideração os estudos dos sentidos e significados dos textos produzidos nesses diversos períodos;

b) na parte de Gramática: constatamos, claramente, um trabalho voltado para a sintaxe da língua, possivelmente, através da veiculação de regras e definições dessa área, com classificações diversas da oração como, neste caso, a unidade maior do trabalho com a LP;

c) e, por fim, na última parte que contempla a Redação e Leitura, notamos um trabalho centrado, provavelmente, num único gênero discursivo: a redação do vestibular, com uma abordagem ligada às sequências tipológicas argumentativas da língua.

Ainda, o trabalho deste livro didático parece nos apontar para o privilégio de atividades voltadas para a modalidade escrita da língua, não como um trabalho de

práticas de leituras e produções de textos como gêneros discursivos que regulam as atividades e interações cotidianas entre os sujeitos (MARCUSCHI, 2007b), mas centrado em reproduções de características, biografias, informações históricas *etc.*, de períodos literários, como também de regras, definições e reproduções de análises sintáticas e de escritas de redações, talvez, sem nenhuma discussão prévias e motivadoras com os alunos dos temas a serem dissertados.

Apesar de a escola ter sala de informática, biblioteca e sala de vídeo, no período de observação em que lá permanecemos, a docente utilizou-se da sala de vídeo apenas uma vez, para apresentar o filme “O Auto da Compadecida”.

Pelo que observamos, parece-nos que a professora tem um bom domínio dos assuntos abordados durante as aulas, consegue discutir para seus alunos os conteúdos com bastante clareza e de fácil entendimento, apesar de alguns alunos não compreenderem alguns tópicos mais profundamente. A docente promove suas aulas sempre com o acompanhamento do livro didático, solicitando que a turma evite ir para as aulas sem ele, pois, de outra forma, não acompanharão as atividades.

As relações interpessoais entre a professora e alunos, na turma observada, foram muito positivas, pois percebemos um elo de afinidade e intimidade entre esses sujeitos. Em alguns momentos, a docente parava as aulas, para falar de sua vida pessoal e vice-versa, estabelecendo um clima de descontração e amistosidade entre eles.

A docente, para ministrar suas aulas, leva apenas um resumo em uma folha de papel e transcreve isso para o quadro, pedindo aos alunos que abram o livro na página do referido assunto para o acompanhamento. Na sequência, faz explicações e solicita que os discentes transcrevam para seus cadernos tudo o que foi escrito no quadro e falado por ela.

Neste caso aqui, parece-nos predominar, portanto, uma perspectiva de trabalho e linguagem baseada na reprodução de pensamentos e conteúdos diretos do livro didático, em que professor e alunos vão “dublando” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2017) e repetindo discursos já prontos e dados de antemão.

1.2.3 Sobre a escola e sala de aulas acompanhadas

A E.E.P.J.C.C. (nome dado à escola em homenagem à merendeira J.C.C., por sua dedicação, amor e zelo pela comunidade escolar, além de ter sido uma das pioneiras a trabalhar na instituição), antiga E. S.J. (cujo nome era uma homenagem ao padroeiro do bairro), pertence ao sistema educacional de ensino de Maceió – Alagoas.

Fundada para atender à clientela residente na comunidade, funcionava, a princípio, de forma provisória em uma sala da igreja S.J., com alunos da educação infantil e das 1ª e 2ª séries, em um mesmo espaço físico. Desta época, não consta nenhum registro do funcionamento desta instituição, que pudéssemos consultar. No dia 3 de outubro de 1983, através do Decreto de número 5.334, ficou autorizado o funcionamento da escola e, a partir de 1984, a E.S.J. passou a funcionar oficialmente.

A E.E.J.C.C. fica localizada na parte alta da cidade de Maceió - Alagoas, situada na R.P.A.³ s/n, no Bairro C.⁴, a qual é classificada como área de alto risco. No bairro, os meios de transportes são precários, visto que só existem 05 (cinco) linhas de ônibus que transitam, as quais demoram muito a passar.

Essa situação se torna ainda muito pior, à noite, quando as conduções levam muito tempo, entre uma e outra linha, para circularem. No bairro, não existe pavimentação em todas as ruas, nem também saneamento básico: os esgotos são a céu aberto, dificultando o trânsito de pedestre e transportes.

A rede mantedora da escola é do Estado de Alagoas, e esta instituição de ensino funciona nos três turnos, atendendo aos seguintes níveis de ensino: Fundamentais I e II e Ensino Médio, no qual o Fundamental I funciona no turno matutino; o Fundamental II, no turno vespertino na modalidade Regular; e, no turno noturno, atende ao nível Fundamental II e o Ensino Médio na modalidade EJA.

A estrutura física da escola sofreu algumas modificações e reformas para melhor atender à comunidade no ano de 2012. No ano de 2015, ela foi contemplada

³ Sigla que se referem à rua onde a escola está situada.

⁴ Sigla que se refere ao bairro onde a escola está situada.

com a verba do “Programa Escola da Hora”, do Governo do Estado de Alagoas, que tem como objetivo pequenos reparos na estrutura da escola.

A escola é toda em alvenaria, com espaço amplo e bem dividido: possui salas de diretor, secretaria, sala dos professores, biblioteca e coordenadoria; banheiros adaptados para portadores de necessidades especiais; além de uma cozinha equipada; depósito de alimentos; almoxarifado; laboratório de informática; laboratório de ciências; oito salas de aula; um depósito de material inservível e sala para laboratório de aprendizagem. A instituição não possui quadra poliesportiva, e as aulas de Educação Física são ministradas no pátio.

A maioria das portas das salas de aulas encontram-se todas danificadas, o banheiro masculino não tem energia, muitas das janelas não fecham, algumas cadeiras estão danificadas, e alguns ventiladores, sem funcionamento. Apesar de alguns dos ventiladores funcionarem precariamente, as salas de aula são bem arejadas e com um bom espaço para movimentação dos estudantes.

Por sua vez, a sala de aula da turma observada é cercada por grades nas janelas e tem um espaço considerado bom para a quantidade de alunos presentes. Não constatamos cadeiras e bancas danificadas, porém a poeira toma conta dos assentos.

Com dois ventiladores de parede, apenas um funciona e, mesmo assim, faz muito barulho, comprometendo, às vezes, o entendimento das aulas pelos alunos que solicitam, constantemente, seu desligamento para que possam escutar o professor e colegas falando.

1.3 Métodos e técnicas de coleta do material

Ludke & André (2012, p. 45) afirmam que analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis, o que nos mostra que, numa pesquisa com um viés qualitativo, os métodos e técnicas de coleta do material podem ser variados, a fim de haver um melhor entendimento do processo.

Neste sentido, os métodos e técnicas utilizados nesta pesquisa foram a observação, a entrevista semiestruturada com a professora e questionário aplicado aos alunos.

1.3.1 Observações

Um dos métodos utilizados para a coleta de dados e/ou materiais de pesquisa nesta pesquisa foi a observação, que, segundo Ludke & André (2012, p. 26):

(...) ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado o que apresenta uma série de vantagens.

Neste sentido, a técnica de observação foi fundamental para o andamento da nossa investigação, pois, como professor-pesquisador (ANTUNES, op. cit.), obtivemos uma relação direta com a turma pesquisada, colhendo dados sobre a realidade dos alunos e da professora. Nisso, estabelecemos um *rapport* (MARTINS JÚNIOR, 2013), que foi fundamental para o nosso entrosamento com os sujeitos acompanhados.

Outra vantagem de fazermos as observações é que elas possibilitam uma coleta de dados *in loco*, como preconiza a pesquisa qualitativa, já que, de forma privilegiada, em educação, normalmente, hoje, os pesquisadores estão dentro das escolas e das salas de aula num contato direto com os sujeitos.

O nosso primeiro contato com a sala de aula foi caracterizado pelo sentimento de surpresa, uma vez que, nessa escola, não é comum a presença de estagiários, ou mesmo de pesquisadores externos, nas turmas. Surpresa geral para os alunos e, de certo modo, para a professora, que foi a primeira vez que recebeu um pesquisador no seu espaço de sala de aula.

Os alunos perguntavam, a todo o momento, o que nós íamos fazer e se éramos substitutos da professora. Enfim, faziam suposições que, naturalmente, são comuns quando estamos frente a uma situação ou a algo que foge do lugar comum, ou mesmo das organizações cotidianas e corriqueiras a que estamos acostumados.

A professora, por sua vez, passou vários minutos esperando que a turma, com 22 alunos nesse momento, fizesse silêncio para poder explicar o motivo da presença do professor-pesquisador. Após um tempo de espera, ela informou que éramos aluno do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) e que iríamos ficar com eles durante alguns dias para realizar um trabalho de observação para conclusão de curso.

1.3.2 Apresentação do relato das observações

As observações aconteceram durante o horário normal das aulas de LP na E.E.P.J.C.C., ou seja, o horário das aulas utilizado para a efetivação das análises contemplava as quartas-feiras, das 19h20 às 20h50, e às sextas-feiras, das 20h50 às 21h35. O período de observação foi entre os dias 14 de julho de 2017 e 30 de agosto de 2017, de contato com a sala de aula foco do nosso objeto de discussão.

A primeira observação na disciplina de LP aconteceu no dia 14 de julho de 2017, com duração de quarenta e cinco minutos, e a frequência neste dia foi de 22 (vinte e dois) alunos: sendo 18 (dezoito) mulheres e 04 (quatro) homens.

Num primeiro momento, a professora colaboradora apresentou o observador à turma, informando que passaríamos um tempo com eles para realizar um trabalho de observação, pois precisaria deste tempo para concluir um trabalho de sua Instituição.

Neste primeiro encontro, não revelamos aos alunos o principal motivo das nossas observações, pois não queríamos influenciar as aulas da professora. Na sequência, a docente solicitou à turma que se comportasse (sorrindo), para não passar vergonha diante dos visitantes.

A aula deu prosseguimento com a docente falando o assunto deste dia que foi sobre: “Verbo mais a partícula ‘se’”. Ela retirou da pasta uma folha de papel e se dirigiu ao quadro, requisitando que os alunos abrissem o livro didático na página 248, para que acompanhassem o assunto. Escreveu algumas observações, depois citou alguns exemplos.

Nesta observação, percebemos que os alunos não deram muita atenção à leitura no livro didático: ficaram mais presos apenas ao que estava sendo copiado no

quadro, que mesmo ao livro didático. A preocupação maior dos alunos era escrever tudo o que estava sendo escrito pela docente na lousa.

Uma única aluna questionava sobre o assunto da aula, fazendo alguns comentários, e o restante da turma não tirava dúvidas nem questionava. Alguns alunos conversavam paralelamente entre si.

Na sequência, a docente informou à turma que a próxima aula seria uma avaliação e que todos estudassem, principalmente, sobre concordância nominal e verbal. Um aluno levantou o braço e perguntou:

- Professora, a prova é em dupla?

- Vou pensar! - respondeu a docente.

E todos em coro gritaram:

- Vai, professora, faz em grupo.

E uma aluna disse que o assunto “tava” muito difícil e se fosse para ela fazer sozinha a avaliação, ela nem viria para a escola.

Ao final da aula, perguntamos à professora se a turma era calada, pois quase que não percebemos a participação de todos. A docente respondeu que, na maioria das vezes, eles participam, mas, geralmente, quem fala mais é apenas um grupo de quatro alunos e citou seus números (11; 25; 28 e 30). Agradecemos à turma e despedimo-nos, deixando marcado o próximo encontro para a aula seguinte.

A segunda observação aconteceu no dia 19 de julho de 2017, com duração de 01 (uma) hora e 25 minutos, e a frequência de alunos, neste dia, foi de 25 (vinte e cinco) alunos.

Inicialmente, a docente solicitou que os alunos formassem duplas para a realização da atividade avaliativa. Uma aluna perguntou se quem iria escolher as duplas era a professora ou os próprios alunos. A professora disse que eles poderiam ficar à vontade, mas que não demorassem muito a fazer isso por causa do tempo.

Na formação, sobrou um aluno; e outro estudante perguntou se ele poderia ficar na equipe dele. A professora fez sinal de positivo e começou a distribuir a prova. Na sequência, disse que, já que a prova seria em dupla, não admitiria

conversas paralelas, autorizando o início da avaliação. Após alguns minutos, um aluno gritou:

- Professora, posso pedir ajuda aos universitários?

E todos caíram na risada. A docente respondeu que “não” e solicitou silêncio na sala de aula. Foi percebido, neste dia, que, mesmo a prova sendo em dupla, muitos alunos ainda conversavam com outras equipes e tentavam passar as respostas uns para os outros.

Algumas equipes entregaram a avaliação em menos de uma hora. E outros somente fizeram isso ao encerramento da aula. Notamos também que alguns alunos se aproveitavam dos colegas e não faziam nada. Como a prova era em dupla, esperava-se uma comunicação maior entre os grupos, mas isto não foi visto. A maioria dos alunos concordava com o que o colega acreditava ser a resposta certa e, talvez por isso, não entravam em discussão entre eles.

A terceira observação aconteceu no dia 21 de julho de 2017, com duração de 40(quarenta) minutos, correspondente ao horário de 20h40min. às 21h20min. A frequência de alunos neste dia foi de 13 (treze) discentes.

A aula se iniciou com a professora falando sobre pronomes relativos, disse que existem vários, porém, como a aula era curta e houve um grande número de faltosos, ela comentaria apenas sobre os pronomes “que” e “quem”. Em seguida, disse que pronome relativo é aquele que se relaciona com o termo antecedente.

Neste momento, um aluno pergunta o que é “termo antecedente”, e a docente explica que é “o termo referente a algo anterior” e deu um exemplo: “Encontrei José que dá boas gargalhadas”. Após isso, explicou, neste exemplo, que “José” é o termo antecedente, pois o pronome relativo “que” retorna ao termo anterior, que é José. Perguntou se o aluno tinha entendido, e ele confirma com a cabeça que “sim”.

Neste dia, percebemos que quase não aconteceram discussões na sala de aula, pois, enquanto a docente escrevia no quadro, os alunos não prestavam muito a atenção no conteúdo e conversavam bastante entre eles. Às vezes, conversavam em voz alta, fazendo com que a professora interrompesse a aula para chamar a atenção da turma.

Percebemos que um aluno procura sentar sempre na frente, não interage muito com os colegas de sala e, até hoje, não o vimos dirigir nenhuma palavra à

professora para perguntar ou tirar dúvidas sobre os assuntos trabalhados, a não ser para solicitar que a professora não apagasse o quadro.

Já, na primeira fileira da sala que ficam as janelas, têm duas alunas bastante participativas e, geralmente, são elas quem interrompem a aula para tirar suas dúvidas. Na fila do meio, há um rapaz que sempre comenta sobre o seu final de semana: diz-se cantor de barzinho, convidando os colegas para comparecerem ao bar onde toca.

A quarta observação aconteceu em 26 de julho de 2017, com duração de 01 (uma) hora e 25 (vinte e cinco) minutos, correspondente ao período das 19h25min. às 20h45min. Este momento contou com 21 (vinte e um) alunos.

Inicialmente, a docente solicitou que a turma abrisse o livro didático na página 148, informando que a aula seria sobre “Prosa neorrealista”, perguntando, em seguida, quem se pronunciaria a fazer a leitura. Houve um momento de silêncio na sala e, após alguns minutos, a professora voltou a perguntar:

- Quem quer ler o texto?

Mais uma vez, nenhum dos alunos se pronunciou e, portanto, a docente disse:

- Gente, vocês têm que tomar o hábito pela leitura. Isso é muito importante para o desenvolvimento de vocês. Vamos, eu ajudo!

Uma aluna levantou a mão e começou a ler. Durante a leitura, observávamos a reação dos outros alunos, e foi percebido que muitos não estavam acompanhando. O texto era longo e cansativo, a leitora lia um pouco devagar e voltava várias vezes em algumas frases (com dificuldades de decodificação de algumas palavras), sempre acompanhada pela professora, que fazia *in loco* as correções. Em meio à leitura, um aluno perguntou à professora o que era “introspectividade”, tendo como resposta o seguinte:

- É aquilo que vem de dentro, são sentimentos, vem do seu íntimo, as suas reações.

O aluno agradeceu, e a leitura continuou, com a professora interrompendo, em alguns trechos e passagens do texto, para fazer algumas interpretações,

discussões e comentários. Ao final, a docente perguntou se alguém já tinha lido alguma obra de algum escritor citado no texto. Ninguém respondeu, porém, em alguns minutos, uma aluna disse que não tinha lido, mas já havia assistido a um filme de Jorge Amado, e a professora perguntou qual filme, e ela respondeu “Dona flor e seus dois maridos”. Todos caíram na risada.

Ao observarmos esta aula, percebemos que o diálogo em sala de aula ainda é muito escasso, ou melhor, quase que não se desenvolve, necessitando de mais intervenções da docente para provocar discussões entre aluno x aluno; professor x aluno e vice-versa, ou mesmo que sejam construídas situações de ensino-aprendizagem que favoreçam a esse processo de oralização

A quinta observação aconteceu no dia 28 de julho de 2017, com duração de 40(quarenta) minutos, correspondente ao período de 18h50min. às 19h30min. A frequência contabilizada neste dia foi de 14 (catorze) estudantes.

Neste dia, a turma não teria a primeira aula e solicitou que a professora adiantasse a sua aula. Atendendo à solicitação, a professora se dirigiu à sala, informando que faria uma atividade referente ao assunto “Tendências contemporâneas da literatura brasileira” e, em seguida, solicitou que os alunos abrissem o livro didático na página 161, para responderem ao questionário. Na sequência, começou a copiar as questões no quadro, e uma aluna perguntou:

- Professora, vai ser muitas perguntas? Se for, não vai dar tempo nós responder.

E a professora disse:

- Relaxe, são apenas oito questões.

- Mas professora, não vai dar tempo não, tem gente aqui que escreve muito divagar. Só vai dar mermo para escrever.

- Não se preocupem, façam até onde der.

A professora continuou a escrever as perguntas do questionário no quadro. Quando terminou, perguntou se a turma queria fazer a leitura coletiva para responder às perguntas ou se queriam ler individualmente. Um aluno respondeu que

seria melhor aguardar todos terminarem a cópia, para depois a professora ler com eles.

Observamos que a turma, apesar de poucos alunos na sala, eles não se sentam juntos: estão sempre espalhados. Geralmente, no final da sala, estão duas jovens que não se separam. Logo mais à frente, na primeira fila, ficam outras duas alunas que conversam muito, porém, os assuntos de suas conversas não se relacionam ao assunto dado pela professora. Na fila do meio, há um rapaz que sempre procura interagir com a professora, e é um dos poucos que tira suas dúvidas. Outro aluno que nos chamou a atenção é um senhor que fica na segunda fila e senta sempre na primeira carteira: não é de conversar e demora muito para copiar os conteúdos.

A professora perguntou se já poderia fazer a leitura, para que respondessem à atividade, e dois alunos responderam que ainda estavam copiando. A docente disse que iniciaria a leitura, pois, como só era uma aluna naquele dia, não daria tempo de responder, e perguntou quem gostaria de começar a ler. Mais uma vez, ninguém respondeu, e a professora solicitou que todos lessem coletivamente o texto.

Percebemos que a leitura coletiva, naquele momento, não foi bem vista, pois alguns alunos não acompanhavam o texto, e a compreensão ficava muito truncada e comprometida. Para finalizar, a docente perguntou quem poderia responder à primeira pergunta, e uma aluna questionou a professora:

- Professora, primeiro me responda o que é prefácio?

- É um resumo do conteúdo do texto ou do livro, ou seja, uma pequena narração do que está escrito com exemplos.

- Ah, tá!

Ninguém conseguiu responder à questão, e a docente disse que eles procurassem ler com calma em casa e respondessem ao questionário que cobraria na próxima aula.

A sexta observação aconteceu no dia 02 de agosto de 2017, com duração de 01 (uma) hora e 30(trinta) minutos, referente ao período de 19h20min. às 20h50min. A lista de presença, neste dia, contabilizou 23 (vinte e três) discentes.

A atividade foi iniciada com a professora perguntando quem conseguiu responder à atividade da aula anterior, e a maioria respondeu que não teve tempo; já outros disseram que faltaram à aula e perguntaram se a atividade valia nota.

Na sequência, a professora chamou a atenção da turma, dizendo que é importante eles cumprirem com suas obrigações e que, quando for feita uma atividade para eles responderem, que cumpram com seus deveres, pois isto vai influenciar mais lá na frente, informando que quem faz as atividades, no final, poderá ganhar pontos, caso precise para complementar no resultado final.

Em seguida, abriu sua pasta e tirou sua folha de resumo para escrever no quadro. O assunto deste dia era: “Concordância do verbo e sujeito composto”. A sala estava com uma boa quantidade de alunos e, a cada anotação da docente, alguns alunos interagem com a professora, fazendo perguntas. Depois de várias explicações, uma aluna questionou:

- Professora, quer dizer que todas as vezes que o sujeito for mais de um, o verbo vai tá sempre no plural?

- Não, em alguns casos, quando o núcleo tiver o mesmo significado, o verbo poderá ser facultativo, tanto no singular ou no plural. Vou explicar melhor.

Em seguida, mostrou alguns exemplos, explicando cada um deles para os alunos.

Observamos que, mesmo com um número maior de alunos em sala de aula, a participação deles é muito restrita (somente os mesmos alunos perguntam, e sempre com perguntas didáticas de pedidos de respostas à professora, mas sem nenhuma reflexão sobre os temas das aulas), com uma participação de apenas seis estudantes.

Neste dia (e como sempre), quem iniciaram as perguntas foram os mesmos alunos. Outros nem sequer levantaram a cabeça para uma observação: concentraram-se apenas em transcrever os conteúdos para seus cadernos. Foi

notado também que há uma boa “interação” entre eles, isto é, conversas paralelas são constantes e até com boas gargalhadas.

A sétima observação ocorreu no dia 04 de agosto de 2017, das 20h50min. às 21h 20min., ou seja, o equivalente a 30 (trinta) minutos. Essa aula contou com 15 (quinze) estudantes.

Esse momento teve seu início com a professora solicitando que a turma abrisse seus livros didáticos na página 170, pois faria um trabalho de leitura com a turma. O tema foi “Prosa: entre 1956 e 1980”:

- Gente, vamos fazer uma leitura coletiva em voz alta com este texto. Gostaria que todos participassem. Vamos lá!

À medida que a leitura ia sendo efetuada, em alguns momentos, a docente interrompia e fazia algumas explicações. A leitura ocorria não harmônica, ou seja, alguns alunos liam mais rápido; outros, mais lento; alguns, muito baixo; outros, alto demais; fazendo com que a leitura não tivesse uma sincronia, prejudicando, assim, a compreensão do texto.

Observamos que este trabalho com a leitura em sala de aula precisa ser revisto pelos professores, pois não é só colocar os alunos para lerem. É preciso que o docente mostre aos alunos como deve ser feita uma leitura (no caso, dentro de um processo de decodificação) e como deve ser compreendida, pois, segundo GUEDES (2006, p. 75):

(...) o professor não é um leitor como qualquer outro: ele precisa aprender como se aprende a ler para descobrir como se ensina a ler e não tem outro jeito a não ser observar-se aprendendo a ler.

Ora, neste caso, parece-nos que o professor, pelo fato de ter circulado mais pelos conhecimentos produzidos do que os alunos precisam mostrar, de fato, os objetivos das atividades que desenvolve, ou ainda que, em leituras de textos (mesmo que em processos de decodificações e oralizações), deixe claro para os alunos como quer que eles leiam as passagens desse texto: se é uma leitura somente para oralizações para os outros alunos da sala de aula; se quer que eles leiam em voz alta e devagar; se um aluno lê o texto e, quando ele sinalizar, outro aluno tome a leitura *etc.*

Ou se, em processos de interação, essas leituras são para busca de informações; se é para ler com o objetivo de estudos de texto; se é para ler para

comunicar algo a alguém; se é para ler como fruição e deleite; se é para ler como pretexto para outras produções e atividades *etc.* (GERALDI, 1984 e 1993; SOLÉ, 1998).

Sem dúvidas, os processos de leitura são atividades que requerem do leitor não só as leituras oralizadas e de decodificações desses textos, ou mesmo de reconhecimento dos sentidos articulados pelo autor do texto, mas também, pela interação: autor = texto = leitor, que esses sentidos sejam construídos, ou seja, o sujeito tem que entender o significado daquilo que lê, e o professor, por sua vez, deve estar preparado para tais discussões dentro do processo (KOCK & ELIAS, 2014 e 2015). Em suma, sejam quais forem os objetivos das leituras, parece-nos que isso precisa estar claro e delineado para os alunos.

A oitava observação aconteceu no dia 09 de agosto de 2017, com duração de 01 (uma) hora e 35(trinta e cinco minutos), referente ao período de 19h10min. às 20h45min. A lista de presença, neste dia, contabilizou 28 (vinte e oito) alunos.

Seguindo o mesmo ritual das aulas anteriores, a professora se dirigiu ao quadro e informou que o assunto desta data seria “Concordância do verbo SER e o emprego dos verbos impessoais”, informando que o assunto poderia ser acompanhado pelo livro, a partir da pagina 259 do livro didático.

Enquanto a professora escrevia o assunto no quadro, aproveitamos para conversar com alguns alunos, querendo saber por que, quando a professora solicita a leitura, eles não querem ler.

Dirigimo-nos logo ao senhor que se senta na frente, e ele nos respondeu que tem muita vergonha de ler, pois sempre gagueja e lê muito devagar. Informamos e discutimos com ele que isso não deveria ser um empecilho, pois todos nós ficamos um pouco nervosos na hora de ler, causando, assim, possivelmente, a gagueira.

Já outra aluna respondeu que não gosta muito de ler, porque percebe que, às vezes, ficam pessoas rindo (referindo-se aos colegas de turma), quando ela está lendo e isso a deixa irritada. Outro aluno disse apenas que tem vergonha.

Continuamos rondando a sala e fazendo a mesma pergunta, e a maioria dos alunos respondeu que não lê por vergonha; já outra aluna respondeu que lê, sim, e

que gosta de fazer a leitura, porque faz com que ela melhore a sua comunicação com os outros.

Na sequência, a professora passou uma atividade, e tivemos que interromper as perguntas, deixando para o próximo encontro.

Observamos que, enquanto conversávamos com alguns alunos, os outros ficavam observando para tentar escutar o teor daquilo que indagávamos, já que estávamos falando bem baixinho para não interromper a aula. Alguns alunos conversavam entre si, tentando descobrir qual o assunto das nossas perguntas, até chegarmos a eles.

A nona observação ocorreu no dia 11 de agosto de 2017, das 20h50min. às 21h 30min., ou seja, o equivalente a 40 (quarenta) minutos. Esse momento contou com 20 (vinte) estudantes.

A docente começou a aula, solicitando que a turma abrisse o livro didático na página 167, pois retomaria a leitura de prosa. Como de costume, perguntou se alguém gostaria de iniciar a leitura, e a aluna que sempre participa foi a que levantou o braço para dar início às atividades, fazendo a leitura do primeiro parágrafo.

Depois, a professora perguntou quem gostaria de ler o segundo parágrafo, e nenhum aluno se pronunciou. A professora procedeu o restante da leitura, solicitando que todos acompanhassem.

Observamos que alguns alunos pareciam não estar lendo, pois, apesar do livro didático estar aberto, a visão deles não era direcionada ao texto. O texto em si, pelo que escutamos, era apenas informativo, citando nomes de poetas das novas vanguardas, nada mais do que isto.

Não tinha muito que discutir. Na sequência, a professora fez a leitura do poema: “Mundo mudo”, de Donizete Galvão. Em seguida, perguntou se tinha alguma palavra do poema que eles não conheciam, e uma aluna disse:

- Tem, sim, professora. O que significa “aluvião” e “auscultar”?

E a professora continuou:

- Tem alguma outra?

- Tem, sim, “aflore” – disse outro aluno.

- Eita, óia outra aqui: “aluvião”.

E a professora respondeu:

- Então, pesquisem em casa para saber o significado destas palavras, e vou querer o resultado na próxima aula. Estou mandando fazer isto para incentivar vocês a pesquisarem e lerem mais.

A décima observação aconteceu no dia 16 de agosto de 2017, com duração de 01 (uma) hora e 30(trinta) minutos, referente ao período de 19h20min. às 20h50min. A lista de presença, neste dia, contabilizou 28 (vinte e oito) discentes.

A aula iniciou com menção à proposta de levar um filme para a próxima aula, citando o nome: “O Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna, para ser debatido em outra aula. A turma concordou, e a professora solicitou que evitassem faltar neste dia, pois queria levar para seus alunos uma aula mais dinâmica.

Na sequência, dirigiu-se ao quadro, informando que o assunto seria “Regência de alguns verbos: assistir, vir e obedecer”, que poderia ser acompanhado pelo livro, pedindo aos alunos que abrissem seus livros na página 274. Depois, retirou de sua pasta uma folha de caderno e começou a transcrever no quadro.

Neste dia, a turma estava quase completa em relação aos números de alunos matriculados. Perguntamos a uma discente o que tinha acontecido, e ela respondeu:

- Final de ano, voltam todo mundo pra fazer a prova final e passar. Aqui é assim. Falta um bocado e no final passa tudinho.

Ficamos observando a aula e, com quase todas as cadeiras ocupadas, ficou difícil circular pela sala de aula, e tivemos que fazer nossas observações do local onde estávamos sentados, que foi logo na frente. A sala estava toda ocupada por alunos, inclusive nas carteiras do fundo.

Observamos que, durante todo o tempo que passamos na sala se aula, as posições das carteiras não mudaram: são arrumadas de forma tradicional, uma atrás da outra, em filas indianas. Alguns alunos sentados de forma irregular (lateral); outros, em posição deitada. Foram poucos os alunos que observamos que estavam sentados numa postura mais de trabalho, de forma mais ereta.

A turma, a partir de nossas observações, aparenta ser unida: não vimos discussões e nem agressões verbais. Os alunos estão sempre em sintonia, mas, embora isso há muita conversa em sala. A docente, em alguns momentos, para de

escrever para dialogar com alguns alunos, falando assuntos extraclases, pois uma aluna, no momento, perguntou pelas filhas dela (da professora).

Em outra situação, observamos que uma aluna passou vários minutos observando o celular e mostrando o aparelho para outra colega, que, com expressão de espanto, pergunta-lhe algo. Percebendo a movimentação das alunas, a docente interfere e solicita que a aluna guarde o celular, e a discente, por sua vez, diz:

- Ah, professora, é um babado forte do colega da gente.

- Deixem o babado para outra hora. Agora é hora de prestarem atenção na aula! - respondeu a professora.

Neste momento, as jovens guardaram o aparelho e voltaram a copiar. Verificamos também que as formas de comunicação entre professor x alunos são visíveis; que isto, em alguns momentos, é uma estratégia usada pela professora para aproximar a linguagem dela à linguagem da aluna e, conseqüentemente, obter uma melhor inter-relação pessoal com os alunos.

Continuamos com nossas observações e acompanhamos uma senhora que não escrevia nada: apenas observava e conversava com uma colega - estava próxima a nós, que perguntamos se ela não escrevia, tendo a seguinte resposta:

- Eu tenho dificuldade de escrever, aí prefiro escrever em casa. Pego o caderno da minha amiga e faço tudinho.

Durante todo este tempo de observações, não constatamos, uma intervenção mais pontual da docente quanto a um diálogo justificativo na forma de expressão da oralidade em ser aplicada de acordo com cada situação de comunicação, ou seja, vimos poucas atividades que conduzissem os alunos a uma postura de se comunicarem para o grupo todo, verbalizando as suas opiniões, ou mesmo lendo um texto em voz alta, como que comunicando algo para um grupo maior (a própria sala de aula).

A décima primeira observação ocorreu no dia 18 de agosto de 2017, com uma duração de 55(cinquenta e cinco) minutos, correspondente ao horário de 20h50min. às 21h45min. A frequência de alunos, neste dia, foi de 20 (vinte) discentes.

Conforme havia sido dito na aula anterior, neste dia, seria a apresentação do filme “O Auto da Compadecida” (Ariano Suassuna), e que todos iriam para a sala de vídeo, mas, antes, seria aplicado um questionário por nós (como um dos instrumentos de pesquisa), pois a próxima aula seria uma atividade de avaliação do filme, e o tempo ficaria muito corrido.

A professora solicitou que distribuíssemos o questionário para não atrasar o filme e explicou que os alunos não se preocupassem com as perguntas e que fossem os mais sinceros possíveis. Enquanto distribuíamos as questões, a docente foi até a outra sala para preparar o material da apresentação do filme.

Após a distribuição, uma aluna perguntou se esta atividade teria nota; explicamos que não, pois se tratava de um questionário de pesquisa para o nosso TCC. E outro aluno perguntou o que era ABNT. Informamos que era Associação Brasileira de Normas Técnicas, e utilizadas nos textos acadêmicos.

Na sequência, recolhemos todos os questionários e nos dirigimos para a sala de vídeo para assistir ao filme, que já estava pronto para ser exibido. A professora pediu que todos se acomodassem para iniciar a projeção do filme.

Uma aluna pediu para desligar a luz para ficar parecendo cinema; todos riram, e a professora pediu silêncio e que prestassem bastante atenção no filme e que fossem anotando tudo o que achassem interessante.

Ficamos observando a turma: a maioria dos alunos ria muito e comentava sobre o filme; outros apenas prestavam atenção e havia uns dois alunos que anotavam em seus cadernos observações sobre o filme.

No final, a professora perguntou o que acharam do filme, e a turma respondeu que o filme foi muito engraçado.

Aqui, vale ressaltar que os objetivos do porquê os alunos assistirem ao filme não foram esclarecidos para a turma, ou seja, o filme foi apenas assistido. Se esta atividade foi desenvolvida para deleite, fruição e prazer dos alunos, mesmo assim, isso não foi explicitado como objetivo desta atividade. Talvez, ainda, o filme tenha sido projetado, porque, como se trata de uma 3ª série do Ensino Médio, onde se trabalha o Modernismo no Brasil, talvez por isso, já que Ariano Suassuna se insere nesta escola literária, o filme tenha sido projetado à turma.

A décima segunda observação aconteceu no dia 23 de agosto de 2017, com duração de 01 (uma) hora e 30(trinta) minutos, correspondente ao período das 19h20min. às 20h50min. Esse momento contou com 27 (vinte e sete) alunos.

Inicialmente, a professora fez uma recapitulação do que a turma tinha assistido na aula anterior sobre o filme: “O Auto da Compadecida” (Ariano Suassuna), e disse que faria uma resenha oral do filme. E um aluno gritou:

- Professora, eu faltei na sexta, vou falar o que desse filme?

E a professora respondeu:

- Mas acredito que todos aqui já assistiram a este filme.

- Eita, foi mesmo, é aquele que já passou um monte de vez na Globo, do Chicó?

- Isso mesmo! Podemos começar?

- Sim.

Dando continuidade, o senhor que não participava das discussões foi o primeiro a falar, dizendo que o filme o fez lembrar da época em que morava no interior; falou das ruas que lembrava a seca, comentou das dificuldades e chamou a atenção para a roupa de João Grilo, que ele só tinha uma.

Já outra aluna comentou sobre o momento da procissão, que fez lembrar da avó dela; outra comentou sobre os modelos das portas, que eram em duas partes: uma em cima e outra em baixo. Outra aluna comentou dos potes de água, dizendo que na casa da mãe dela ainda tinha um pote daquele.

Na sequência, a professora perguntou:

- Pessoal, estou gostando da discussão, mas gostaria que vocês fizessem uma resenha do que o filme quer passar para o público. (Aqui, como observamos, a professora está preocupada com o gênero discursivo “resenha” como um pretexto para a produção textual, a partir do filme projetado).

E um aluno respondeu:

- O filme fala da miséria e mostra o tempo em que os coronéis mandavam na cidade.

- Muito bem! - respondeu a professora e continuou:

- O que mais? Vamos lá, gente. Vocês acham que o filme fala da religiosidade?

- Sim, professora, pra mim quando ele mostra Jesus Negro, ali o autor quer passar para o público que Deus não tem cor e nem é como sempre apareceu.

E a professora pergunta:

- Vocês concordam com o colega?

- Eu acho que a parte da religiosidade é para falar dos padres corruptos, quando o padre pega todo o dinheiro do João Grilo.

E a professora continua:

- Vamos lá, quero mais, tem gente que não falou ainda.

E outro aluno diz:

- O filme fala também do povo “enrolão” que sempre pensa em tirar vantagem e também da oportunidade de uma nova chance na vida.

Nesta aula, percebemos uma participação maior da turma, bem como a oralidade, aqui, sendo trabalhada, e com discussões bem interessantes sobre o filme, talvez porque as temáticas abordadas tivessem mais a ver com as histórias de vida e as próprias narrações e experiências dos alunos.

No final, a professora elogiou a participação da turma na atividade e informou que ninguém faltasse à próxima aula, pois seria a avaliação final. Uma aluna sugeriu que, no ultimo dia de aula, cada um trouxesse um pratinho para a despedida da turma. Todos concordaram e fizeram as divisões dos pratos.

A décima terceira observação ocorreu no dia 25 de agosto de 2017, com uma duração de 50 (cinquenta) minutos, correspondente ao período de 20h50min. às 21h45. A frequência contabilizada neste dia foi de 25 (vinte e cinco) estudantes.

A professora informou que esta seria a última atividade e que, na próxima semana, daria o resultado final de quem passou. Na sequência, solicitou que todos guardassem seus pertences para iniciar a avaliação.

Enquanto os alunos respondiam às questões, dirigimo-nos até a professora e revelamos o verdadeiro sentido de nossas observações, passando o tema de nosso TCC que, inicialmente, seria: “Oralidade em sala de aula: entre a teoria e a prática”, pois queríamos saber como era feito o trabalho de apresentações orais neste espaço.

A professora nos informou que, durante o ano letivo, fez uma única apresentação de trabalho oral, com o tema sobre escola literária. Perguntamos como foi feita esta apresentação, e a docente nos respondeu que o trabalho foi apresentado em grupo de quatro pessoas, e que os alunos não usaram *datashow*, apenas levaram cartazes e que liam o que estava escrito nesses cartazes, sem nenhuma discussão e reflexões: os alunos apenas procediam as leituras e, apesar de alguns falarem bem, a postura diante do público ficava a desejar.

Na sequência, a docente nos informou que, no trabalho de leitura, ela sempre perguntava quem queria ler e sempre os mesmos alunos se pronunciavam sobre isso. Após a leitura, a docente fazia a interpretação do texto e, quase sempre, ninguém se pronunciava, apenas escutava.

Agradecemos o diálogo e nos despedimos da turma, que nos reforçou o convite para o encerramento das aulas.

A décima quarta observação aconteceu no dia 23 de agosto de 2017, com uma duração de 01 (uma) hora e 20 (vinte) minutos, correspondente ao período das 19h30min. às 20h50min. Esse momento contou com 27 (vinte e sete) alunos.

Ao chegarmos à sala de aula, encontramos vários professores, as carteiras estavam todas no canto da parede, uma fileira de mesas cobertas com toalhas e diversos pratos de comidas (bolos, pãezinhos, coxinhas, torta salgada, salgadinhos refrigerantes *etc.*).

Os alunos nos convidaram a entrar, e a vice-diretora pediu licença para dizer algumas palavras à turma, mas, antes, queria fazer uma oração com todos, solicitando que dessem as mãos, e começou a orar.

Depois, proferiu algumas palavras, desejando sucesso a todos e informando que eles (alunos) concluíram apenas uma etapa e que não parassem com seus estudos, pois ali havia muitos com capacidade de ingressar em um curso superior.

Na sequência, outros professores falaram e, ao final, a turma solicitou que nós também deixássemos uma mensagem para eles. Comentamos sobre a importância da continuidade pelos estudos e que não desistissem de seus sonhos.

Depois uma professora pediu que alguém dos alunos representasse a turma e falasse algo: uma mensagem, por exemplo. Um aluno pediu licença e falou em nome de todos, agradecendo o carinho dos que fazem a escola e que todos iriam sentir falta das atividades e que teriam saudades uns dos outros. Outra aluna quis falar também e disse que foi muito bom estudar nesta escola e que iria tentar o vestibular.

No final, a professora perguntou quantos fariam o ENEM, e oito alunos levantaram as mãos. A professora parabenizou a todos, desejando boa sorte. A partir daí, começaram a servir o lanche. Neste momento, ainda conseguimos fazer algumas observações quanto ao comportamento da turma, em um momento em que, apesar de estar dentro da sala de aula, o ambiente não se caracterizava de sala de estudo e, sim, de confraternização.

Percebemos que muitos alunos que diziam ter vergonha de falar em público e na hora de ler os textos em sala de aula, esses participavam ativamente das conversas em grupo e com seus docentes.

1.3.3 Entrevista com a professora

Como já foi discutido anteriormente, esta pesquisa situa-se no campo metodológico qualitativo de cunho etnográfico (LÜDKE & ANDRÉ, op. cit.), e a entrevista é um dos instrumentos utilizados para a obtenção de descrições detalhadas sobre o que está sendo observado dentro da realidade circundante.

Assim, utilizando este instrumento de pesquisa, foi efetuada uma entrevista, no último dia de aula observada, com a professora de LP da 3ª série citada, sem que houvesse interferência do pesquisador nas respostas dadas, para não alterar os resultados latentes. As perguntas que compuseram essa entrevista foram:

1 - Boa noite, professora, gostaria primeiro que fizesse uma breve apresentação.

2 - As suas aulas são todas voltadas ao livro didático; o livro trabalhado explora a oralidade?

3 - Sabemos que a aprendizagem da língua oral não é tarefa da escola, mas na sua opinião a oralidade deveria ser mais explorada nas aulas de Língua Portuguesa como é feito com a escrita?

4 - Você acredita que o simples fato do diálogo em sala de aula entre você (o professor) e os alunos é o bastante para o trabalho da oralidade?

5 - Você trabalhou em sala de aula com o livro didático: “Novas palavras: 3º Ano”. Como a oralidade foi trabalhada a partir desse livro?

6 - Uma das funções do livro didático é orientar o desenvolvimento das atividades que se pretende pôr em prática; portanto, ele deve ser visto como suporte e não como o único material a ser utilizado pelo professor no processo de ensino/aprendizagem. Você se utiliza de outros recursos para ministrar suas aulas e, principalmente, o uso da linguagem oral?

7 - Ao passar um trabalho escolar para ser apresentado por seus alunos aos demais colegas de sala, você explica como quer que esse trabalho seja apresentado. De que forma?

8 - Em alguns livros didáticos que observamos, percebemos que a escrita tem uma superioridade de uso em relação à oralidade. Em algumas situações, têm sujeitos que escrevem corretamente dentro das normas padrões gramaticais, mas, na hora de falar, muitas vezes, sua expressão oral não é convincente. Qual sua opinião diante desta situação?

9 - Você acha que, pelo fato de o uso da língua oral ser tão presente no cotidiano, ela não precisa ser matéria das aulas?

10 - O que você acha que deve ser feito para a oralidade ser mais explorada nas aulas de Língua Portuguesa, já que ela propicia ao aluno um conjunto de competências que o torne capaz de conviver na sociedade na qual está inserido, sendo capaz de utilizar essa língua de acordo com os diferentes usos sociais?

Desta forma, como não disponibilizávamos, no momento, de um gravador para gravar a entrevista, à medida que as perguntas foram sendo feitas à professora, ela as respondia de próprio punho para ficarem registradas, materialmente, as respostas dadas.

1.3.4 Questionário com alunos

Outro instrumento importante para a obtenção de dados qualitativos é o questionário. Oliveira (2014) afirma que “(...) em geral os questionários têm como principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais”.

Ora, já discutimos que a descrição é um dos objetivos principais da pesquisa qualitativa (seja dos sujeitos ou dos contextos reais). Para isso, óbvio, o pesquisador precisa estar imerso nos contextos reais e sociais pelos quais os sujeitos circulam, observando características desses ambientes que interfiram nos comportamentos dos sujeitos acompanhados. Sujeitos = Contextos sociais, reais e históricos = Descrição: são três pilares fundamentais na pesquisa de cunho qualitativo.

Diante disto, foi elaborado um questionário com questões abertas, para que os estudantes da turma pudessem respondê-las sem a necessidade de se identificar, pois foram informados de que as suas identidades seriam preservadas. Levamos as questões xerografadas em uma folha de papel para cada aluno em particular. As questões foram as seguintes:

- 1) O professor, ao passar um trabalho para apresentação em sala de aula, ele explica como deverá ser feita essa apresentação?
- 2) Na sua opinião, qual a importância de fazer uma apresentação de trabalho escolar oral?
- 3) Você gosta de apresentar trabalhos escolares, sim ou não, por quê?
- 4) Durante a apresentação de um trabalho escolar, quais são as suas dificuldades?
- 5) Você conhece as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT?

1.4 Limitações da pesquisa

O assunto escolhido para esta pesquisa foi a oralidade em sala de aula, com o objetivo de tentar entender o porquê de boa parte dos discentes chegarem ao curso superior com dificuldades de comunicação, principalmente em apresentações

de trabalhos e participações em discussões em grupos. Por outro lado, esses alunos são sempre cobrados pelos docentes que, na maioria das vezes, entendem que os alunos, por terem entrado num curso superior, já dominam essas habilidades e competências.

Tivemos limitações de tempo, pois, como a escola estava com seu calendário escolar atrasado, os professores teriam que avançar seus conteúdos, dificultando, assim, uma interação maior entre professor x aluno. Outro fator importante que nos limitou foi a falta mesmo de trabalhos didático-pedagógicos na sala de aula acompanhada com a oralidade (apresentações de trabalhos escolares) que, durante o nosso período de observação, não registramos nenhum momento de atividades nesse sentido.

A falta de alunos durante as nossas observações em sala de aula (dificilmente, toda a turma assistia a todas as aulas), bem como a participação e dificuldade de expressão na hora do preenchimento do questionário também contribuíram para que nossa pesquisa não obtivesse mais dados para publicações e respostas do que estávamos pesquisando.

Claro que, com este trabalho, não é nossa intenção encontrar soluções para todos os problemas do tema abordado, pois, consoante Marcuschi (2010, p. 15), hoje, é impossível investigar oralidade e letramento sem uma referência direta ao papel dessas duas práticas na civilização contemporânea.

Não obstante isso, tentamos compreender como vem sendo trabalhada a modalidade oral nas salas de aulas, para, a partir da conclusão de nosso curso, podermos ter uma outra visão de como prepararmos nossos alunos para o ingresso no mercado de trabalho e nos aspectos sociais e culturais dos diversos setores produtivos da sociedade, que exijam esta competência.

1.5 Instrumentos de pesquisa

Como instrumentos de coleta de dados e/ou materiais para análises, na nossa pesquisa, utilizamos os seguintes:

- a) diário de campo, pois tentamos anotar tudo o que estávamos observando e ao nosso alcance em sala de aula, sem que os alunos não tomassem

- conhecimento do que estava sendo registrado, para não influenciar nos resultados de nossa pesquisa e que, adiante, seria útil a nós, pesquisadores;
- b) observações livres e espontâneas, na própria sala de aula: como os discentes se acomodavam, se comunicavam, se comportavam; como era a arrumação da sala, o relacionamento professor x aluno; atividades desenvolvidas; tempos de aula; conteúdos trabalhados; a forma como esses conteúdos foram trabalhados *etc.*;
 - c) questionário com os discentes, constituído com cinco perguntas abertas, com as quais os alunos ficaram inteiramente à vontade para respondê-las, pois achamos ser mais vantajoso este tipo de questionário que deixa o discente com total liberdade para formular suas respostas, contribuindo, assim, para as nossas interpretações e análises;
 - d) entrevista com a professora, formalizada em dez perguntas, que entendemos que os resultados com este método permite a captação imediata das informações que desejamos.

2- OS PRINCÍPIOS DE CONSTITUIÇÃO DA ORALIDADE E O LER PARA COMUNICAR A UM PÚBLICO DE SUJEITOS LEITORES EM SALA DE AULA

De acordo com os PCN (1999), as aulas de LP são um espaço onde devemos aproximar escrita e fala, principalmente nas séries do Ensino Fundamental I e II, e, para isso, é necessário que os textos sejam tomados como objetos de estudo. Ainda assim, muitos livros didáticos tratam as questões de oralidade com pouca atenção, ou seja, dando menor valor do que essa temática merece ser tratada com relação à escrita.

Melhor dizendo, a tradição do ensino-aprendizagem de LP, durante muito tempo (e ainda hoje), privilegiou mais as questões de escrita: não o estímulo de práticas de produções escritas em si, mas o escrever de acordo com a variedade padrão, ou mesmo com exercícios de cópias de textos a serem imitados, ou ainda com atividades de redações a partir de um tema dado *a priori* e sem discussões prévias.

Pouco (ou quase nenhum espaço, conforme observamos na sala de aula acompanhada) é destinado, quando se trata de discutir questões relativas à oralidade; ou mesmo às diversas variedades linguísticas de fala usadas pelos sujeitos nos diversos contextos sociais; ou ainda de atividades em salas de aula que estimulem os diálogos e discussões entre todos os sujeitos sobre um tema crítico qualquer, de relevância para o momento; ou mesmo ainda com atividades que orientem os alunos a como falarem e se comportarem, quando estiverem se dirigindo a um público maior.

Sobre isso, Marcuschi (2001), apud Cavalcante & Melo (2007) afirma que:

A fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia-a-dia da maioria das pessoas. Contudo, ainda hoje, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade. Uma das principais razões do descaso com a língua falada continua sendo a crença generalizada de que a escola é o lugar do aprendizado da escrita. Esta crença está tão forte explicitamente que *'o trabalho com a modalidade oral encontra muitas resistências no interior da escola'*.

Nesse sentido, é importante levarmos em consideração que, apesar da fala ter seus aprendizados espontâneos mais no dia-a-dia, ela precisa (assim como a escrita) ser aprimorada na escola, através das mais diversas atividades, como leitura

para grupos, apresentações de seminários, breves conferências e palestras dos próprios alunos, rodas de conversas, apresentações oralizadas de trabalhos no cotidiano das aulas, atividades diversas que contemplem as várias variedades e falares de uma língua *etc.*

Ou seja, conforme discute Cavalcante & Melo (op. cit.), de fato, a fala, por ser uma atividade central dos trabalhos com a linguagem, anterior mesmo às produções escritas, precisa também, em salas de aula, ocupar um lugar no desenvolvimento de atividades diversas para o processo ensino-aprendizagem, ou mesmo para estudos e pesquisas.

A escola não é só um espaço para a aprendizagem da escrita: é um contexto social privilegiado que, hoje, deve incentivar os usos das diversas modalidades da língua, incluindo aí não só a fala, mas também as várias formas e contextos de multiletramentos surgidos no interior das linguagens virtuais.

Neste contexto, a fim de fundamentar as reflexões sobre a oralidade em sala de aula entre a teoria e a prática, Cavalcante & Melo (2007, p. 181) ainda discorrem:

Não é verdade que a escrita só se aprende na escola nem que a fala é apenas uma questão de aprendizado espontâneo no dia-a-dia. Várias pesquisas (...) constataram que as práticas de letramento se iniciam fora da escola desde muito cedo. Por outro lado, o bom desempenho de certas práticas orais formais pode ser desenvolvido na escola, como é o caso da apresentação de seminários, realização de debates, júris simulados, entrevistas *etc.*

Entre as pesquisas que afirmam que aprendemos os diversos letramentos fora da escola, podemos citar, por exemplo: Tarallo (1985); Marcuschi (2007a e 2007b); Cavalcante & Melo (2007 e 2010); Antunes (2003), bem como vários trabalhos desenvolvidos por estudiosos como Ângela Kleimam, Roxane Rojo, Inês Signorini, Magda Soares, Marcos Bagno *etc.*

Como podemos observar da citação de Cavalcante & Melo (op. cit.), as práticas de produção escrita, assim como a fala (desenvolvimento da oralidade) se constroem tanto em esferas ligadas à escola (na sistematização dos conhecimentos), como em situações cotidianas sociais mais espontâneas em que os sujeitos utilizam de atividades relativas a essas modalidades de linguagem para interagirem e se organizarem em grupos.

Enquanto socialmente, as atividades com a linguagem se desenvolvem dentro de contextos mais relaxados e informais de interações entre os sujeitos (e isso não

quer dizer que não haja processos de aprendizagem e construção dos conhecimentos), dentro dos espaços escolares, sobretudo nas aulas de LP, podemos ter momentos privilegiados para o desenvolvimento da escrita e da fala (esta última em situações mais técnicas, sistematizadas e formais de construção do conhecimento).

Mesmo com a pouca atenção recebida na sala de aula, após os PCN⁵ (1998, p. 5), houve um suave aumento de estudos referentes ao ensino da oralidade no ambiente escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país, e de outro, considerar a necessidade de construir referência nacional comum ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.

Trabalhar com a oralidade, portanto, passou também, a partir dos PCN (1998), a ser recomendação dos documentos oficiais do Governo Federal. Nesse sentido, não é uma questão de os docentes quererem ou não trabalhar nas aulas de LP com questões ligadas à oralidade, mas, de certo modo, constitui-se como uma necessidade legal, recomendada pelos PCN.

Observemos que este documento, na sua elaboração, procurou referendar aspectos das diversidades políticas, culturais e regionais da população do país, e isso, sem dúvidas, perpassa também por questões da oralidade, no respeito às variedades linguísticas de cada grupo, aos estilos de fala, ao ritmo, às entonações, aos regionalismos *etc.* Esse movimento procura respeitar as individualidades e particularidades de cada região do Brasil na construção de referências nacionais para o processo de construção dos diversos conhecimentos.

Além disso, há de se ressaltar que, nessas situações, ao fazer isso em salas de aula, de certa forma, os professores, como discutem os PCN (1998), estarão privilegiando e colocando em pauta o respeito às diferenças sociais, históricas, regionais, culturais, políticas e ideológicas de cada região do país, ou melhor, os

⁵ A partir deste momento, sempre que nos referirmos aos Parâmetros Curriculares Nacionais, com base em Bechara (2011, p. 906), utilizaremos a sigla PCN (no singular), pois este autor, nesta obra, traz o seguinte verbete: "PCN Sigla de Parâmetros Curriculares Nacionais". Ainda, na própria capa dos PCN (1999), temos o seguinte título, que referencia esta sigla no singular: "Parâmetros Curriculares Nacionais PCN Ensino Médio".

comportamentos, ações, atitudes e formas de agir dos sujeitos nas diferentes regiões do Brasil são levados em consideração, quando pensamos em desenvolver projetos nas aulas de LP que contemplem a universalização e globalização dos saberes e conhecimentos, incluindo aí trabalhos que versem sobre os processos de interação e as diversas formas de oralização dos espaços escolares.

Ainda, sobre os PCN (1998, p. 7-8), é válido salientar que eles propõem como objetivos para o Ensino Fundamental que:

Os alunos sejam capazes de: utilizar as diferentes linguagens verbais, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

Os PCN (op. cit.), como objetivos para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na Educação Fundamental, recomendam uma pluralidade de trabalhos com a linguagem, tanto nas modalidades escritas e orais, como versando sobre as linguagens verbais e não-verbais, indicando isso para a utilização de processos de uso de multimodalidades no desenvolvimento e construção dos sujeitos, através dos processos de diversas formas e atividades de letramento.

Ou seja, as modalidades de linguagem para o trabalho em salas de aula perpassam desde trabalhos orais (conversações, diálogos, trabalhos musicais *etc.*), como trabalhos ligados à visualização (artes gráficas, plásticas, visuais *etc.*) e também expressões de linguagem ligadas ao corpo, com a intenção de que os alunos possam expressar, produzir, comunicar e interagir nas diferentes formas de como veem o mundo, frente às produções culturais de cada região.

Desta forma, os professores precisam trabalhar com seus alunos a importância e o significado de produzir as diversas formas de linguagem e, nesse caso, incluem-se também os trabalhos com a oralidade (textos orais diversos), através de situações que possam desenvolver práticas da fala, como, por exemplo, como já o dissemos: preparação de cartazes para assegurar o controle da própria fala durante a exposição; leitura expressiva de textos dramáticos ou poéticos para serem apresentados publicamente sem apoio escrito *etc.*

Nesse sentido, Marcuschi (2007a) nos afirma que a “(...) oralidade é prática social interativa para fins comunicativos, que se apresenta de variadas formas ou

gêneros textuais fundados na realidade sonora (...)”. Quer dizer, a princípio, para se trabalhar com a oralidade, faz-se necessário que os textos, como gêneros discursivos, estejam sendo utilizados nos espaços de sala de aula; que o texto é a unidade maior para quaisquer trabalhos que o professor quiser desenvolver com a língua materna na relação com os seus alunos.

A partir disso, como um dos caminhos didático-pedagógicos com o texto servindo de apoio às aulas de LP, o professor, nessas circunstâncias, pode, aos poucos, ir introduzindo as discussões e interações informais e mais espontâneas com os sujeitos para desenvolver as suas comunicações e, em seguida, com os sujeitos mais relaxados e expansivos, trabalhar situações mais formais e sistemáticas em que esses mesmos sujeitos possam desenvolver as suas oralizações em situações maiores de controle, formalizações e monitoramentos.

Ainda, sobre essas discussões, o sociolinguista Stubbs (1986, p.142) apud Marcuschi (2007a), vai nos dizer que a oralidade é:

Usada para ‘referir habilidades na língua falada’. Compreende tanto a produção (a fala como tal) quanto a audição (a compreensão da fala ouvida). Não se ensina a fala no mesmo sentido em que se ensina a escrita, pois a fala é adquirida espontaneamente no contexto familiar, e a escrita é geralmente apreendida em contextos formais de ensino. A escola pode ensinar certos usos da oralidade, como, por exemplo, a melhor maneira de se desempenhar em público, num microfone, numa conferência, etc.

Nesse sentido, são bem conhecidas as normas desenvolvidas pela oratória antiga que era cultivada até alguns anos atrás na escola secundária. Nesse caso, sugeriria-se um conjunto de habilidades, tais como: **clareza, fluência, audibilidade, leveza, inteligibilidade**. Esses requisitos e outros na mesma linha têm a ver com um modelo de adequação comunicativa em que há uma relação entre um eu e um outro que interagem (grifos do pesquisador).

Podemos, a partir disso, depreender que:

a) ao se trabalhar com questões de oralidade, não somente devemos levar em consideração a fala em si e as interações em processos de comunicação, mas é necessário também que a audição seja considerada; isso como um requisito da compreensão da fala ouvida, nos momentos de recepção dos discursos pelos ouvintes, ou melhor, pelos interlocutores. Ou seja, para se trabalhar as oralizações, é necessário que se fale e se ouça, estabelecendo uma relação entre esses dois sentidos no processo de comunicação e interação.

b) além disso, há que se considerar, nesse trabalho com as oralizações, as situações de menor controle (informais e espontâneas de falas sociais cotidianas) e

maior controle e sistematização dessas falas (situações de ensino-aprendizagem em salas de aula ou outros locais mais formais de interação, como em conferências, por exemplo);

c) nas situações de maior controle e sistematização da oralização, questões como clareza, fluência, audibilidade, leveza e inteligibilidade daquilo que é dito, precisam ser levadas em consideração e estudadas, como modelos de adequação comunicativa e interativa entre, no mínimo, dois sujeitos.

Assim sendo, ensinar a oralidade, significa organizar situações que possam possibilitar ao aluno a preparação prévia e o acompanhamento junto à fala. Ou seja, para se trabalhar com a oralidade, é necessário também que discutamos sobre que contextos sociais de uso requerem mais essas situações, trabalhando, ao mesmo tempo, não só as questões linguísticas internas do processo das oralizações, mas também os contextos sociais externos de uso que envolvem essas situações.

Dessa forma, para trabalharmos com a linguagem, é necessário que consideremos os contextos linguísticos (os contextos internos próprios da linguagem), como: fluência, clareza, audibilidade *etc.*; bem como os contextos sociais mais amplos (contextos externos ou extralinguísticos, próprios das situações sociais e históricas) de uso da língua em situações cotidianas, como: se estou, por exemplo, numa palestra ou conferência; se usando ou não microfones; quem são os sujeitos que assistem às apresentações; em que lugares (se sala de aula, auditório, palanque, igreja *etc.*); sobre que temas estou discutindo *etc.*

Mais uma vez, ainda, em salas de aula, como já o trouxemos aqui, tais situações sociais de uso da fala nessas circunstâncias seriam, por exemplo: a) leitura expressiva ou recitação pública de poemas, conferências, seminários, apresentações oralizadas de trabalhos escolares *etc.* (situações de maior controle das interações); e, b) debates em que se confrontem posições diferentes a respeito de temas polêmicos, rodas de conversa, colóquios *etc.* (situações mais relaxadas de interação).

2.1 Princípio da clareza

Para discutirmos, aqui, sobre os Princípios da Oralidade, tomamos as contribuições de Stubbs (1986), apud Marcuschi (2007a), bem como de outros autores, a exemplo de Antunes (2003), Pereira (2013), Ferreira (2000), Leal; Brandão; Lima (2012), Ribeiro (2018) etc.

De antemão, falar com clareza e espontaneidade para um grupo e/ou auditório de pessoas, em situações sociais mais formais de uso da fala (situações de maior monitoramento), parece ser importante, para que haja uma interação no convívio social, ou mesmo no sentido de que aquilo que está sendo dito possa ser entendido por todos do grupo.

Dessa forma, a escola precisa compreender a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula e, de certo modo, acrescentar também ao seu currículo atividades nesse sentido de dar conta dessas situações de relações de grupo que requeiram essas atitudes mais controladas de discurso que se aproximam, sem dúvidas, mais da linguagem escrita.

Clareza, segundo Ferreira (2000 p.157), “(...) é qualidade de claro ou inteligível. Limpidez, transparência (...)”. De acordo com Bechara (2011, p. 419), clareza também é “Nitidez” do discurso que está sendo comunicado.

Assim sendo, o falante, para que seja entendido, precisa se expressar, comunicar-se ou mesmo interagir, nessas situações de funcionamento da linguagem, de um jeito que faça sentido para quem está ouvindo, e isso, de certo modo, já que se tratam de grupos de pessoas, tem a ver com as questões de clareza no ato de comunicar suas ideias e desejos a serem atingidos.

Vale ressaltar que, nessas circunstâncias, para que um texto apresente clareza, é necessário um pré-planejamento. Além disso, a oralização, em atividades de LP, deve ser trabalhada, esclarecendo-se as suas características, ao mesmo tempo em que se deve discutir o respeito que o sujeito deve ter com relação à fala do outro.

Como recomendam Leal; Brandão; Lima (2012, p. 20), é necessário que se haja respeito e atitudes de escutas às falas dos nossos interlocutores:

Atitudes de respeito ao que o outro fala, monitoramento de seu próprio tempo da fala, escuta atenta ao que o outro diz, até conhecimentos e habilidades relativos à forma composicional de gêneros complexos, como seminários, notícias orais ou debates regrados, ou mesmo conhecimentos relativos aos papéis desempenhados pelos envolvidos em uma situação de interação, como em um júri (são fundamentais ao ensino).

Por fim, para que obtenhamos uma leitura que se pretenda com clareza, tanto para o sujeito locutor como para os sujeitos ouvintes, alguns pontos essenciais precisam ser elencados para os discentes tais como:

- a) uma leitura silenciosa observando a pontuação;
- b) recursos extralinguísticos, como gestos, expressões faciais, entonação, postura, em que facilitarão a transmissão das ideias e emoções são importantes;
- c) compreender suas variações linguísticas em contextos significativos de uso;
- d) evitar a repetição de palavras para não transparecer que tenha um vocabulário pobre.

Sem dúvidas, a atividade com o texto oral em sala de aula é de extrema importância, para que o aluno se torne um indivíduo participativo e crítico no convívio social; que desenvolva mais a sua segurança nesses momentos; que consiga interagir com um maior número de pessoas; que consiga atenuar seus medos e inseguranças etc.

Apesar de estarmos discutindo, nesta seção, de clareza do discurso, mas, sem dúvidas, devemos salientar que os deslocamentos de sentido, os atos falhos, as repetições de palavras e expressões, as pausas (curtas e mesmo longas) etc. são elementos que mostram que a linguagem não é homogênea e nem transparente, e que a presença dessas marcas, dependendo dos contextos de funcionamento da linguagem, podem ser mais constantes ou não.

Isso quer dizer que, mesmo se buscando uma “clareza” da linguagem como princípio, sabemos que, na oralidade, isso parece idealização, uma vez que essa mesma linguagem é o lugar do imprevisível, dos deslocamentos de sentidos, dos encontros e desencontros etc.

Princípio da fluência

Segundo Ribeiro (2018), “A fluência pode ser entendida como um conjunto de habilidades que permitem uma leitura sem embaraço, sem dificuldades em relação ao texto”.

Nisso, podemos entender que um texto, além da sua clareza de não fugir ao tema e/ou assunto proposto, deve pautar-se pelas qualidades da capacidade de expressão oral (falar, dizer) nas interações, sobretudo, para um grupo e/ou auditório.

Embaraços e dificuldades na hora das interlocuções (apesar de fazerem parte das construções de sentidos dos discursos nas relações entre os sujeitos), em situações de um maior monitoramento e controle da fala, podem soar como “inadequações” ou mesmo dificuldades do sujeito comunicador em se dirigir ao público, e isso pode comprometer a credibilidade do discurso.

Para sermos fluentes na oralidade, são necessárias algumas habilidades tais como:

- a) conhecimento e domínio do assunto;

- b) conhecer os signos (sinais e códigos das comunicações e interações);
- c) termos facilidade de leitura (decodificação desses signos);
- d) capacidade de demonstrar senso crítico;
- e) familiaridade com os gêneros textuais nas interações nos momentos de comunicação;
- f) atenção aos elementos prosódicos, como entonação, ênfase, ritmo etc.

Porém, segundo Pereira (2013):

(...) ler fluentemente não significa compreender o que se lê, pois é possível ler rapidamente sem entender o assunto de que trata o texto. A leitura de um texto requer conhecimento de seu propósito por parte dos alunos, já que fluência também tem a ver com a intenção da leitura.

Neste sentido, é importante a participação do professor na orientação e incentivo ao aluno para participar mais das discussões em sala de aula, lerem revistas, jornais, assistirem a telejornais *etc.*, para que possam construir uma visão crítica acerca do material trabalhado e mesmo poderem desenvolver a oralidade.

2.2 Princípio da audibilidade

Por audibilidade, estamos entendendo, aqui, as possibilidades de os sujeitos, nos processos de interação e interlocução, poderem proceder um processo de “escuta” e audição daquilo que está sendo tratado e/ou discutido nas relações e jogo de negociações de sentidos sociais.

Como já discutimos anteriormente, nossas observações foram realizadas em uma escola pública estadual e, geralmente, estas escolas seguem um padrão de construção elaborada pela Secretaria Estadual de Educação. As salas de aula da E.E.P.J.C.C. são de alvenaria com faixa de cerâmica e janelas de madeira, bem como possui alguns ventiladores que ficam ligados durante as aulas.

Neste sentido, o barulho que é produzido ao redor da sala de aula, juntamente com uma leitura de texto oral desordenada pelos discentes, nesse espaço, faz com que o rendimento dos alunos e do professor fique conturbado e prejudicado, tanto na aprendizagem quanto no conforto, pois inibe a concentração dos sujeitos.

Diante disto, para que haja compreensão entre professor = aluno; aluno = professor e aluno = aluno nas diversas situações de produção no trabalho com a língua que envolve a oralidade em sala de aula, é necessário que se corrijam as condições acústicas do ambiente, para que a interação seja mais harmônica, e para que exista uma boa comunicação entre professor e aluno.

Vale ressaltar que, se isso for levado em consideração, possivelmente, o equilíbrio dos ruídos diminui conseqüentemente o estresse diário entre os sujeitos que, muitas vezes, é proveniente e causado pelo barulho, ou seja, pelas más condições de audibilidade dos discursos.

2.3 Princípio da leveza

É de conhecimento de todos que, na sala de aula, existe uma variedade de contextos e realidades, pois cada aluno tem seus valores, suas crenças, provém de um meio social específico e, nesse sentido, nenhum discente possui a mesma história, as mesmas narrações, os mesmos pontos de vistas, as mesmas visões e ideologias *etc.*

Assim, o professor deve realizar um trabalho de respeito às diversidades em sala de aula, principalmente na interação social que se consolida na educação. E, para que a sala de aula se torne um lugar de prazer pelo aprendizado que se desenvolva de forma harmônica (respeitando-se, óbvio, as diferenças tão salutares numa sociedade de classes), necessita, em primeiro lugar, de que o professor seja paciente, tenha espírito de liderança e, acima de tudo, tenha prazer pela profissão de ser docente.

O docente precisa conhecer seu público, para que, a partir deste conhecimento, possa promover ações de interação entre todos. Aquele professor que não tem autocontrole e grita em sala de aula, possivelmente, não conseguirá manter uma harmonia: ele precisa aprender a controlar seus impulsos e emoções, e isso, de certa maneira, significa também escutar os alunos, ficar atento aos sinais que emanam dos comportamentos deles, ler aquilo que não está explícito nas palavras *etc.*

Assim sendo, as atividades trabalhadas como: músicas, poesias, textos informais de pequenas brincadeiras que levam a discussões e reflexões sérias *etc.*, podem tornar as aulas de LP mais leves e harmônicas. É preciso refletir como estão sendo ministradas as aulas de LP, a fim de que haja uma aproximação maior entre os sujeitos. As atividades com leveza em sala de aula, sem dúvidas, levam os alunos a compreenderem melhor o espaço social em que vivem.

Portanto, a leveza no discurso não está somente em pronunciar de forma cautelosa e em tom suave as palavras e expressões. É necessário também que o sujeito locutor tenha respeito ao público que ouve, às suas diferenças, às suas tendências e teorias, aos seus comportamentos *etc.*, para que, assim, as temáticas e discussões possam ser estabelecidas de forma democrática e libertária.

3.5 Princípio da inteligibilidade

Durante a leitura de um texto, a compreensão é sinal de que a mensagem, informação e temática, ou melhor, de que a intenção social e comunicativa do texto (do seu autor) foi transmitida ou compreendida com êxito. Isto pode ser associado ao princípio da inteligibilidade, o qual afirma, de acordo com Leffa (1996, p.89), que consiste na “(...) qualidade de um texto quanto a sua capacidade de proporcionar facilidade de compreensão (...)”.

A inteligibilidade está associada à compreensão que fazemos não só dos discursos nas interações instantâneas com outros sujeitos nos contextos mais imediatos de interlocução no jogo das construções de sentidos momentâneos de falas, mas também, em salas de aula, às leituras decodificas dos textos (sejam elas individuais e/ou coletivas; em silêncio e/ou oralizadas), às leituras que buscam verificar as intenções e temáticas discutidas pelos autores nos textos escritos (aqui contemplando os processos de compreensão e interpretação das ideias desses textos), seja no processo maior de compreensão do funcionamento das ideias universais produzidas pelo homem ou mesmo no entendimento dos comportamentos de uma comunidade, povo e nação *etc.*

Em salas de aula, parece imprescindível que as leituras se deem num processo maior de busca das inteligibilidades e compreensões não só de nós mesmos (num universo particular e individual), mas também das ideias que nos cercam, que revelam as nossas culturas dentro daquele grupo, na inter-relação e respeito às diferenças de outros grupos.

3.6 Princípio da coesão

Para termos (nas articulações dos diversos gêneros discursivos) falas, escritas e/ou mesmo outras modalidades da língua de forma coesa (ou mesmo buscando um desenvolvimento deste princípio), devemos ligar as partes que constituem nosso dizer através de conectores discursivos que facilitarão o agrupamento das frases corretas (os enunciados) e evitam a repetição de palavras.

Para Antunes (2005, p. 47):

A função da coesão é de criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados. Reconhecer, então, que um texto está coeso é reconhecer que suas partes - como disse, das palavras aos parágrafos - não estão soltas, fragmentadas, mas estão ligadas, unidas entre si.

Neste sentido, o papel da coesão é unir as ideias umas as outras, formando caminhos coerentes que facilitarão a compreensão do texto (princípio da inteligibilidade), sendo a coesão um elemento básico e importante na construção de uma fala harmônica e de fácil entendimento, ou melhor, de compreensão, com fluência, daquilo que está sendo tratado nas interações.

As coesões dão conta dos encadeamentos das palavras, expressões, orações, textos, discursos *etc.*, a fim de que as ideias e sentidos construídos no jogo social das interlocuções sejam efetivados, evitando-se, de uma maneira mais ampla o possível, os problemas de ruídos e falta de entendimento daquilo que está sendo comunicado.

Apesar dessa busca, sabemos que, por excelência, os desencontros e desentendimentos (como já afirmamos) são próprios da linguagem. Nem sempre, aquilo que estamos discutindo está sendo entendido do mesmo jeito (e de forma clara e coesa) por todos os sujeitos que ouvem. Apesar disso, buscamos a coesão

daquilo que falamos e comunicamos, como forma de buscarmos uma rapidez e fluência nas interações.

3.7 Princípio da coerência

Um texto é coerente quando o leitor consegue descobrir a continuidade do que está escrito, através do seu conhecimento de mundo em articulação com as ideias discutidas pelo autor no texto, pois a coerência se constrói a partir do texto e das ideias que possuímos (leitura como um processo de interação).

Segundo KOCH (2012, P.186), “(...) a coerência não se encontra no texto, mas constrói-se a partir dele, em dada situação comunicativa, com base em uma série de fatores de ordem semântica, cognitiva, pragmática e interacional”. Ou melhor, a coerência não está no texto propriamente dito, como se a língua, fora das interações, tivesse vida própria e se bastasse para dar essa coerência discursiva.

Ao contrário disso, a coerência depende das situações em que os textos circulam, pois são as diversas leituras feitas pelos sujeitos que dão ao texto os vários sentidos (questões de pragmática e situações discursivas) e depende também dos conhecimentos cognitivos dos sujeitos sobre os temas abordados (questões de semântica e cognição), pois, quanto mais conhecemos os assuntos, mais alargamos os nossos horizontes de conhecimento e sentidos e, com isso, vamos estabelecendo conexões (coesão) e relações (coerências) com outros assuntos *etc.*

Neste sentido, o leitor precisa colocar em jogo o seu domínio linguístico e seus conhecimentos de mundo para, assim, construir significados sobre o que se lê. Acrescenta-se a isso que, para Nogueira (2016), a coerência se constrói a partir de regras como:

- 1) manter a ordem cronológica: não se deve relatar antes o que ocorre depois, a não ser que se pretenda criar um clima de suspense ou tensão (mais nunca esquecendo que, no final, a tensão deve ser resolvida).
- 2) seguir uma ordem descritiva: isto é, seguir a ordem em que a cena, o objeto, o fato são observados - dos detalhes mais próximos para os mais distantes, ou vice-versa, de dentro para fora; da direita para a esquerda *etc.*

- 3) fazer a conexão de uma informação nova a outra seguinte, já enunciada: à medida que o texto avança, as novas ideias devem se relacionar às antigas, de maneira que todas permaneçam interligadas.
- 4) evitar repetições: uma ideia já enunciada pode ser repetida (e em alguns casos, é imprescindível que isso ocorra), mas desde que acrescentemos uma informação nova ao raciocínio, ou um novo elemento, capaz de aclarar ainda mais o assunto de que estamos tratando. Ou seja, devemos evitar redundâncias. À medida que escrevemos, o texto se amplia graças à agregação de novas ideias, e não porque insistimos no que já foi tratado ou uso em excesso de palavras.
- 5) não se contradizer: uma tese exposta e defendida no início não pode ser atacada no final do texto. Se o objetivo do autor é discutir sobre diferentes argumentações em torno de um mesmo tema, deve deixar claro quem defende qual ideia. Nesses casos, todo cuidado é pouco: a contradição não deve ser assumida pelo autor, mas sim, surgir da diversidade de opiniões.
- 6) não escamotear a realidade: um dado concreto e real só pode ser contestado com base em investigações científicas. Um fato de conhecimento público pode ter novas versões, mas com base em depoimentos fidedignos. Encobrir a realidade com rodeios ou subterfúgios, apenas para dar maior veracidade a uma ideia, acaba sempre comprometendo a qualidade do texto, e, às vezes, abalando a reputação do autor.
- 7) evitar generalizações: afirmar, de forma infundada ou não, que algo é verdadeiro em grande parte das situações, ou para a maioria das pessoas, demonstra falta de argumentos ou preconceito do autor.
- 8) utilizar os recursos de coesão textual: as conexões entre as partes são fundamentais para sustentar aquilo que está sendo enunciado.

2.8 Ler para comunicar um texto a um auditório

Ler para um grupo de pessoas difere de uma leitura silenciosa, uma vez que, dependendo do objetivo que se queira alcançar, a maneira com se lê determina os aspectos compreensíveis daquele que escuta.

Neste sentido, de acordo com Solé (1998):

(...) o leitor pode utilizar toda uma série de recursos – entoação, pausas, exemplos não-lidos, ênfase em determinados aspectos, que envolvem a leitura em si, e que estão destinados a torná-la mais compreensível. Isso significa que perceber estas possibilidades de expressão do texto é importante para a inteligibilidade do discurso do texto.

Diante disto, é válido ressaltar que, no contexto de sala de aula, é relevante que o professor discuta sobre essas alternativas de trabalho com o texto e com a leitura em voz alta, para que o aluno reconheça, compreenda e pratique as diversas viabilidades que o texto nos permite explorar.

Chamar a atenção dos alunos para as pausas e ritmos dos enunciados num texto; focalizar numa leitura mais alta e/ou mais silenciosa de um fragmento do texto a depender das circunstâncias; observar informações que não estão dadas na superfície do texto, mas que podem ser importantes para a construção de sentidos durante as comunicações e interações etc., podem tornar as leituras mais dinâmicas e despertar mais as curiosidades dos alunos para os processos de leitura a serem anunciados a um grupo e/ou mesmo auditório.

3.9 Ler para praticar a leitura em voz alta

Conforme Solé (1988), o trabalho com a pré-leitura é importante, tomando-se cada aluno individualmente, ação esta, que, geralmente, é mais desenvolvida nas séries iniciais. Porém, deveria ter continuidade nas séries seguintes, para que, na hora da leitura coletiva, o texto saísse com seu pronunciamento mais adequado: com clareza, fluência e entoação requeridas.

Como nos afirma Solé (1988, p.99):

(...) a leitura em voz alta não passa de um tipo de leitura que permite cobrir algumas necessidades, objetivos ou finalidades da leitura. A “preparação” da leitura em voz alta, permitindo que as crianças façam uma primeira leitura individual e silenciosa, antes da oralidade (parece necessária).

Portanto, há uma necessidade de que, em salas de aula, o professor proceda e encaminhe uma leitura prévia silenciosa do texto a ser lido com os discentes, os quais irão observar a pontuação e as palavras que podem ser lidas com mais

ênfase, a fim de tornar a leitura mais acessível a todos. Ainda, entendemos que, quando um texto for ser comunicado a um auditório, também é importante que o sujeito que vai fazê-lo, possa, antes dessas ações, ler e estudar aquilo que será comunicado, para evitar os sobressaltos no momento das oralizações e apresentação (publicação) do texto a esse público.

3- ORALIDADE EM SALA DE AULA? Entre a teoria e a prática em atividades de Língua Portuguesa com alunos de uma 3ª Série do Ensino Médio numa escola pública estadual de Maceió - Alagoas

Ao final das observações em sala de aula, fizemos uma análise das aulas de leitura; da comunicação entre professor x aluno, aluno x professor e aluno x aluno; discussões da apresentação do filme “O Auto da Compadecida”; resultados das respostas da entrevista com a professora, como também das respostas dadas pelos alunos ao questionário proposto por nós, professor-pesquisador.

3.1 – Discussões sobre as aulas de leitura desenvolvidas

Como já foi discutido antes, em nossas observações, aconteceram apenas dois momentos com atividade de leitura através do livro didático. A docente iniciou a aula, solicitando que a turma fizesse uma leitura coletiva em voz alta e, à medida que a leitura acontecia, a professora interrompia e fazia algumas explicações.

Diante disso, começamos nossas discussões pelas leituras dos dois textos trabalhados em sala de aula: o primeiro intitulado “Prosa: entre 1956 e 1980”, que foi um texto expositivo que traz informações ao leitor (no caso, os alunos) sobre datas e poetas que tratam das características literárias das tendências contemporâneas da literatura brasileira, entre o período de 1956 a 1980.

Este tipo de leitura não é uma publicação que levanta dados para debates e reflexões entre os alunos. Para nós, conforme observamos, serviu apenas para informar. Neste sentido, o trabalho com a oralização do texto ficou restrito apenas à leitura em produção oral. Ou seja, num movimento de decodificação, os alunos, um em seguida ao outro (aqueles que se dispuseram a isso), foram lendo os parágrafos do texto de forma separada.

A leitura não foi realizada com os alunos tentando atribuir sentidos àquilo que lia, estabelecendo um diálogo entre o autor do texto, isto é, o autor do livro didático e o próprio texto - como uma interface entre os alunos. Os alunos apenas liam o texto como se cumprissem uma atividade burocrática de sala de aula (atividade didático-

pedagógica), para dar conta de mais um assunto do programa da escola na 3ª Série do Ensino Médio.

A leitura ficou ininteligível, pois alguns alunos liam mais rápido; outros, mais lento; alguns, alto demais, tornando uma leitura sem sincronia, prejudicando, de certa forma, a compreensão do texto. Seria necessário que se fizesse uma leitura individual antes e em silêncio, para que, quando acontecesse a leitura em grupo, o entendimento ficasse mais claro, ou que pudesse ser mais acessível a todo o grupo.

Este assunto está no livro didático adotado pela escola para a turma (às vezes, o assunto não está nem contemplado no planejamento do ano para a série) e, por isso, precisa ser “lido” na sala de aula. Das nossas observações realizadas nessa aula, constatamos que os alunos leram os textos mais como um processo de decodificação das palavras e frases como se estivessem apenas passando pela estrutura plana do texto, sem quaisquer outras discussões mais profundas e acuradas acerca do texto, ou melhor, do tema discutido.

De fato, os alunos nem mesmo fizeram uma leitura para praticar o processo de comunicação de algo (o texto) a um público maior (a turma acompanhada), conforme discutimos antes com base em Solé (op. cit.). Apenas decodificaram as palavras e frases para “dar conta” daquilo que foi pedido pela professora, a partir do livro didático e planejamento da escola para a série.

Neste caso, ainda, não podemos nem falar numa “leitura como busca de informações” ou mesmo numa “leitura como estudo de textos” como defendem Geraldi (1984) e Solé (1998), que são estas ações e movimentos que, segundo estes autores, podem ser desenvolvidas pelos professores nos estudos de textos em salas de aula.

Observamos também que, na turma acompanhada, muitos alunos não estão habituados a fazer uma leitura coletiva em voz alta (mesmo que, em todas as aulas de leitura de um texto, a professora proponha isso), fazendo com que eles consigam expressar determinadas ideias ou mesmo, nessa leitura, que possam entender o texto como uma unidade de trabalho, discussão, enunciação e interação entre eles.

Os alunos tentam decodificar as letras e palavras do texto, mas não se dedicam a um processo de inteligibilidade do texto, de entendimento da coesão e coerência das ideias, conforme apresentamos antes nos nossos PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.

Vimos que muitos alunos, de fato, em conversas informais que tivemos com alguns deles durante alguns momentos, não queriam ler os textos: ou porque achavam que não o sabiam fazê-lo; ou porque tinham vergonha; ou porque outros colegas iam ficar “mangando” deles *etc.*

Talvez, se os textos fossem tomados para as reflexões e construções de sentidos, através de rodas de conversas, diálogos e discussões coletivas entre eles, isso não acontecesse, ou melhor, os alunos não tivessem “medos” e “vergonhas” das suas leituras oralizadas.

Ou ainda, se os objetivos das leituras dos textos fossem esclarecidos antes dessas leituras, talvez assim, consoante o que discutimos antes com base em Solé (op. cit.), os alunos tomassem consciência do processo e, desta forma, partissem para realizar as leituras, mesmo que como decodificações.

No caso da leitura que a professora realizou nesta aula, entendemos que, para se fazer uma boa leitura em voz alta, é necessário efetuar uma primeira leitura silenciosa e atenciosa, observando as partes que mais chamaram a atenção para, em seguida, proceder-se uma possível discussão à leitura.

De acordo com o que defende Solé (1998, p. 99), segundo discutimos antes, a leitura em voz alta apenas procura cobrir alguns elementos como: pausas, ritmo, entonações *etc.*, e uma “(...) preparação da leitura em voz alta, permitindo que as crianças façam uma primeira leitura individual e silenciosa, antes da oralidade (...)” é fundamental.

Esta leitura silenciosa, anterior a uma leitura em voz alta do texto, conforme defende Solé (op. cit.), nunca aconteceu durante o período em que estivemos observando as aulas de leitura na sala de aula acompanhada. De imediato, a docente já solicitava a leitura coletiva pelos alunos e, no final, fazia algumas considerações sobre o texto. Na sequência, perguntava se algum aluno queria falar alguma coisa sobre o texto.

Nesses movimentos realizados pela professora para trabalhar os textos, dificilmente, após as leituras individuais e oralizadas pelos alunos (entendemos que não eram leituras coletivas, porque muitos alunos não acompanhavam o processo), não vimos à professora propor uma roda de discussões, diálogos e considerações por todos os sujeitos (alunos e professora) em torno do texto em estudo, ficando a exceção apenas para as breves discussões em torno do filme “O Auto da

Compadecida”. Apenas, era realizada a leitura individualizada por um aluno de um parágrafo; depois, feitas algumas perguntas aleatórias sobre algo do texto; e, em seguida, algumas breves considerações sobre esse texto.

Neste caso, parece-nos que, sem dúvidas, as aulas passam a ser vazias de sentido e sem interesses e motivações para os alunos, que, durante todo o processo das nossas observações, não queriam ler os textos, quando a professora os solicitava para esse movimento. Além disso, os textos não eram tomados como objetos de reflexão, discussões e diálogos entre os sujeitos que, a partir das suas leituras prévias de vida e de mundo, vão dialogando com as ideias trazidas pelo autor do texto (FREIRE, 1996.).

Já, na segunda aula sobre leitura, além do texto “Prosa: da década de 1980 à atualidade”, em que foi proferido o mesmo procedimento, houve também uma segunda leitura: a do poema “Mundo mudo”, de Donizete Galvão.

Conforme descrevemos nos nossos PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS anteriores, para o poema “Mundo mudo”, após a leitura oralizada, na sequência, a docente perguntou aos alunos se havia palavras que eles não conheciam. Foram citadas algumas palavras, a exemplo de “aluviação” e “auscultar”, mas, ainda assim, mesmo que a professora tenha trazido um gênero discursivo para estudos: o poema “Mundo mudo”, não houve maiores discussões de construção de sentidos sobre o texto entre os sujeitos leitores.

Destas duas aulas mais específicas de leitura que observamos, durante o período em que permanecemos na escola acompanhada, pudemos perceber que a professora não toma o texto como objeto e unidade de estudo e discussão para as aulas de LP, como recomendam os PCN (1999). Ou seja, as aulas da professora são baseadas nos assuntos do livro didático, que deve ser seguido à risca.

Ou melhor, à exceção do poema “Mundo mudo” e das breves discussões sobre o filme, em nenhum outro momento, vimos a professora colocar à disposição dos alunos para discussões quaisquer outros gêneros discursivos, mesmo os mais comuns nas aulas de LP, a exemplo de: contos, crônicas, artigos de opinião, HQs, charges, poemas diversos, textos informativos, propagandas *etc.*, que pudessem tomar a oralidade para um trabalho mais aprofundado com os alunos.

Como, em todas as aulas, era tomado o livro didático como materialidade para os estudos, talvez por isso, pela repetição desse procedimento, as aulas não

tenham estimulado e despertado os interesses e as curiosidades dos alunos, nem mesmo para as questões da oralização dos textos à turma (leitura para a turma como um público de sujeitos leitores), ou mesmo para as discussões e interações.

Possivelmente, se outros textos, ou seja, outros gêneros discursivos circulassem nesta sala de aula, em outras materialidades (vídeos, papel xerocado, revistas diversas, jornais *etc.*) para discussões diversas, talvez, este simples procedimento, pudesse ter sido mais atrativo para os alunos, como um movimento mais produtivo de construção de sentidos nas leituras entre os sujeitos leitores e produtores de texto.

Ainda assim, isso não seria garantia de que as aulas fossem mais dialogadas e interativas. Para, além disso, ainda, parece-nos necessária uma consciência do professor sobre as concepções de linguagem, sobretudo, a que toma os textos como interação entre autor = texto = leitor.

3.2 Da comunicação entre professor x aluno, aluno x professor e aluno x aluno nas aulas de Língua Portuguesa.

A comunicação entre professor x alunos, aluno x professor e alunos x alunos, durante o período de observação em que passamos em sala de aula, foi visto que cada um tem suas particularidades linguísticas e de conhecimento da realidade.

Alguns discentes, quase que não ouvíamos as suas vozes: participavam pouco das discussões; já outros eram bastante ativos com participações em todas as conversas.

Segundo LIBÂNEO, (2013, p. 274) “As relações entre professor e alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula fazem parte das condições organizativas do trabalho docente (...)”. Assim, a docente possuía um elo de afinidade com toda a turma, trazendo, muitas vezes, assuntos de sua particularidade para a sala de aula e os discutindo com seus alunos, tornando a comunicação mais afetiva com toda a turma.

Os discentes, por sua vez, respeitavam a professora e, apesar de, em alguns momentos, não darem às devidas atenções à voz da professora em referência às suas explicações, a recíproca quanto à afinidade era a mesma.

Aluno x aluno: um relacionamento de empatia, pois estavam sempre se comunicando entre eles e, em muitos momentos, tirando dúvidas uns com os outros. Quer dizer, os alunos interagem mais entre si (seja em assuntos banais dos seus cotidianos ou que tinham a ver com as aulas), do que com a professora no desenvolvimento das aulas.

Apesar de todos estes relacionamentos, é necessário que aconteçam mais diálogos em sala de aula, e que a professora procure interagir mais com seus alunos, mostrando a importância do discurso, para que seus discentes saiam da dependência intelectual, pois, só assim, construímos sujeitos autônomos, críticos e capazes de interagirem e agirem para construir uma sociedade mais justa.

Com relação aos diálogos em torno das aulas a partir dos textos como objetos de discussão e reflexão, nas aulas, do ponto de vista de se tomar as palavras dos alunos como contra-palavras (BAKHTIN, 2003) para a construção do conhecimento, isso nós não conseguimos observar com mais acuidade.

3.3 Das discussões sobre o filme “O Auto da Compadecida” nas aulas desenvolvidas

Foi percebido, através da apresentação do Filme “O Auto da Compadecida” nas aulas de LP observadas, que a oralidade é uma das ferramentas que mais possibilita a comunicação e interação entre as pessoas.

Isso porque os alunos participaram mais, inclusive um discente, que quase não falava na sala de aula, foi o primeiro a falar, dizendo que o filme o fez lembrar-se da época em que morava no interior; falou das ruas que lembrava a seca; comentou das dificuldades e chamou a atenção para a roupa de João Grilo, que ele só tinha uma.

Já outra aluna comentou sobre o momento da procissão que fez lembrá-la da avó dela; e outra comentou sobre os modelos das portas que eram em duas partes: uma em cima outra em baixo. Outra aluna comentou dos potes de água, dizendo que, na casa da mãe dela, ainda tinha um pote daquele.

Nesta aula, foi notável a melhoria da participação dos discentes, em que a professora provocava as discussões (mesmo que breves) e, em contrapartida, eram respondidas pelos alunos, fazendo com que isso, de certo modo, os tornassem

indivíduos mais críticos, como também favorecendo a interação entre professor x aluno.

Neste sentido, para nós, parece ter ficado claro que o trabalho com a oralidade em sala de aula, através de projetos que fujam do ensino tradicional, (como foi aplicado nestas aulas de LP com a apresentação do filme), tornaram a aula mais prazerosa, proporcionando mais empatia e movimentação entre os sujeitos.

É importante que o educador inclua mais projetos pedagógicos com atividades e conteúdos de filmes de curta metragem, de modo que venham a provocar mais discussões e desenvolvimento da compreensão, permitindo, assim, uma maior participação da turma e tornando as aulas de LP, por sua vez, mais agradáveis e significativas.

Manter isso, conforme discutimos antes com base nos PCN (1999), é importante, pois a professora saiu um pouco do trabalho voltado para a modalidade escrita da língua e trouxe outro gênero (o filme) para o trabalho com os alunos. Isso atraiu mais a atenção deles, porque a temática do filme se aproximou mais das realidades de vida desses alunos.

3.4 Discussões das respostas da professora

Para a continuidade das discussões dos resultados em nossas observações, como uma 1ª intervenção na entrevista à docente, indagamos quem era a professora colaboradora, de que forma ela trabalhava e qual a sua experiência em salas de aula de LP.

Assim, solicitamos que a docente se apresentasse ao professor-pesquisador em que obtivemos a seguinte resposta:

“Sou professora efetiva da rede Estadual há dez anos. Ensino Línguas Portuguesa e Inglesa na EEPJCC, há pelo menos quatro anos.” (Foto no anexo I).

Conforme podemos observar, a docente, em sua resposta, fala de seu tempo de profissão, e sobre a escola em que leciona.

Como já o discutimos antes, a professora pertence à rede estadual de educação e leciona no magistério há 10 (dez) anos, atuando na Área de Linguagens,

Códigos e suas Tecnologias, com as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa (esta última disciplina com menos tempo de atuação).

Quando perguntamos à docente, na 2ª questão, se as suas aulas eram todas voltadas para o livro didático e se a oralidade era explorada, a professora nos respondeu o seguinte:

“Sim, as minhas atividades são basicamente com o uso do livro didático e acredito que na medida do possível ele explora a oralidade” (Foto no anexo II).

Ao analisarmos a resposta dada, confrontando com o que foi observado durante o período de nossa permanência na escola, uma possível interpretação nos leva a conjecturar que as aulas dela são baseadas apenas no livro didático, inclusive, ela parece limitar o trabalho com a oralidade às propostas do livro também (às respostas que estão postas no livro), pois ao dizer que “(...) na medida do possível o livro explora a oralidade (...)”, ela nos dá margem para pensar que não desenvolve outras atividades, além daquilo que está proposto nesse livro.

De acordo com o que mostramos nos nossos PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS, sobre as divisões do livro didático adotado pela escola para a turma, constatamos que, há poucos espaços dedicados ao trabalho com as questões de oralidade, sejam elas voltadas:

- a) para as discussões sobre as diversas variedades linguísticas utilizadas pelos sujeitos nos seus cotidianos (privilegia-se, apenas, a variedade padrão, e ainda na modalidade escrita da língua e em contextos de gramática normativa e literatura);
- b) para um estudo entre as modalidades falada, escrita, visuais, imagens em movimento *etc.*, nos seus *continuuns* e mesmo nas suas características específicas;
- c) Para os multiletramentos, hoje, ligados muito às mídias virtuais (exceto na projeção do filme);
- d) para as leituras em salas de aula para comunicar algo a um grupo maior, ou mesmo numa leitura em voz alta, como discutimos antes com base em Solé (op. cit.) *etc.*

O trabalho com a oralidade realizado pela professora, conforme pudemos observar, consistia em pedir aos alunos que lessem os “textos” informativos trazidos pelo livro didático que tinham a ver, via de regra, com uma temática ligada à Literatura Brasileira, basicamente, em torno do Modernismo no Brasil, e com a gramática de normas e preceitos.

Mesmo assim, constatamos que essas informações, no livro didático, limitavam-se a trazer dados sobre a biografia dos autores dos períodos literários estudados, algumas informações sobre o contexto social e histórico da época, apresentações de datas de vigência desses períodos *etc.*, como normalmente fazem os livros didáticos, de um modo geral.

Ou melhor, por outro lado, não observamos, em momento nenhum (e mesmo isso estando também ausente no livro didático adotado) discussões mais aprofundadas sobre as produções literárias e estéticas dos autores desses períodos da nossa literatura e nem mesmo um trabalho de leituras e discussões dos textos correspondentes a essas estéticas literárias do Modernismo no Brasil, a partir, sobretudo, do início do Século XX.

Não há como deixar de lembrar aqui que, em busca de uma literatura que valorizasse mais as “culturas, comportamentos e falares do povo brasileiro”, neste período na nossa literatura, a partir do final do Século XIX e início do Século XX, houve uma profusão enorme de produções, com a presença de um grande número de autores: poetas, escritores, pintores, músicos, compositores, atores e atrizes de teatro *etc.*, sobretudo a partir da “Semana de Arte Moderna”, de 1922.

Passando agora à 3ª questão da entrevista, quando fizemos a seguinte pergunta: Sabemos que a aprendizagem da língua oral não é tarefa da escola⁶, mas na sua opinião a oralidade deveria ser mais explorada nas aulas de língua portuguesa como é feito com a escrita? obtivemos a seguinte resposta:

“Claro. O ensino de línguas deve ser associado ao desenvolvimento de todas as habilidades (escrever/ler e falar/compreender). Na modalidade de

⁶ Neste nosso TCC, como já o vimos discutindo, adotamos a postura, sim, de que o desenvolvimento da oralidade é também atribuição da escola, das aulas de LP (como de todas as outras disciplinas do currículo), uma vez que vai colocando em funcionamento as diversas opiniões dos alunos sobre os temas discutidos, pode preparar os alunos para terem melhores desempenhos linguístico-discursivos em situações reais de interação, podem contribuir para as reflexões, atenuando as posturas de preconceitos linguísticos de uns sujeitos com as falas dos outros *etc.*

**ensino EJA, temos muita dificuldade em trabalhar oralidade na sala de aula.”
(Foto no anexo III).**

Nesta resposta, a professora reconhece a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula, como também cita que, na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), essa tarefa se torna ainda mais difícil.

Porém, é preciso deixar claro que a oralidade é importante em todos os níveis de aprendizagem, desde a Educação Fundamental I até os cursos de pós-graduação. Lembramos também que a oralidade é anterior à escrita; que os processos de aquisição da linguagem ou mesmo os multiletramentos se dão, a princípio, de forma oralizada, para depois, via de regra, na escola, acontecer a aquisição e o desenvolvimento da escrita.

Vejam, ainda, que a professora na sua resposta a esta 3ª questão, fala no “(...) desenvolvimento de todas as habilidades (escrever/ler e falar/compreender) (...)”, como sendo, dentro da LP, fundamentais para a formação dos sujeitos, tanto leitores como produtores de textos.

Sem dúvidas, não é só a oralidade que é importante para o desenvolvimento das competências e habilidades comunicativas, linguísticas, discursivas e interativas entre os sujeitos. O escrever e ler, assim como o falar (oralidade) e compreender são fundamentais no processo de construção dos conhecimentos.

Apesar de, na questão formulada à professora, termos afirmado que “(...) a aprendizagem da língua oral não é tarefa da escola (...)”, podemos dizer que, sem dúvidas, isso não é verdade, sobretudo com o advento da Sociolinguística, a partir da década de 70 do Século XX, que procurou estudar as relações da linguagem com os seus aspectos de interferências sociais, bem como de acordo com novos PCN (1999) da LP, que preconizam o desenvolvimento de gêneros discursivos do campo da oralidade no trabalho com os textos nas aulas de LP.

Nesse sentido, afirmam os PCN (1999, p. 145) que, no trabalho com a LP, alguns dos seus objetivos são, contemplando, neste caso, um trabalho com a modalidade oral da língua:

Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal. (...)

Aplicar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).

Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos.

Ora, vejamos que os PCN (op. cit.) não só defendem um trabalho com a linguagem oral, como também orientam que isso deva ser feito numa relação com a linguagem escrita: seus códigos sociais, contextuais e linguísticos.

Isso porque, se a tradição do ensino-aprendizagem da LP, durante muito tempo, no trabalho com as modalidades oral e escrita, discutiu isso de forma estanque, separada e dicotômica, hoje, a tendência é trabalhar essa temática numa perspectiva do diálogo dessas duas modalidades, suas características, seus *continuuns*, seus contextos sociais e linguísticos de realização *etc.*

Por fim, nesta 3ª questão direcionada à professora, mesmo ela reconhecendo a importância do trabalho com a oralidade na sala de aula, a sua opinião parece se contradizer com as suas práticas pedagógicas, pois, durante as nossas observações, muito pouco vimos de trabalho com relação a isso; ou que, na visão e consciência da professora, trabalhar a oralidade, seja pedir aos alunos que leiam partes (parágrafos) de um texto do livro didático e, nessa concepção, para ela, esse trabalho estava sendo desenvolvido.

Não podemos esquecer de que estamos numa turma de 3ª Série do Ensino Médio prestes a ingressar nos diversos cursos superiores; e ainda que os alunos estudam no turno noturno e, em sua maioria, são adultos. Isso, sem dúvidas, constitui-se numa oportunidade única de discutir quaisquer temáticas sociais e cotidianas, já que esses alunos apresentam, provavelmente, uma maior experiência de vida, que poderia servir como instrumentos para as aulas.

Na resposta posterior (a 4ª questão), a professora, quando perguntamos se: “Você acredita que o simples fato do diálogo em sala de aula entre você (o professor) e os alunos é o bastante para o trabalho da oralidade?”, ela nos afirmou o que vemos abaixo:

“Não. Os diálogos e debates em sala de aula são importantes para que o aluno desenvolva a oralidade, sendo capaz de ouvir e respeitar opiniões e ser capaz de fazer uso da língua oral dentro e fora da escola com boa desenvoltura.” (Foto no anexo IV).

Aqui, conforme constatamos, a professora coloca os “diálogos e debates” entre os sujeitos como sendo importantes para os alunos desenvolverem a

oralidade. Mas não é só isso: os debates e diálogos não desenvolvem apenas a oralidade.

Para ela, essa forma de proceder também é importante, porque leva os alunos a serem capazes de ouvir e respeitar as opiniões dos outros. Além disso, esses movimentos conduzem os alunos ao uso da linguagem oral não apenas em contextos escolares, mas também em situações sociais de interação fora da escola. Isso, para a professora, conduz a uma boa “desenvoltura” dos alunos.

Para a professora, os debates e diálogos em sala de aula são importantes porque:

- a) desenvolvem a oralidade;
- b) conduzem os alunos a um processo de escuta das opiniões dos outros;
- c) faz com que os alunos respeitem as opiniões dos outros;
- d) os alunos desenvolvem a oralidade na escola;
- e) desenvolvem essa oralidade também em contextos sociais de interações;
- f) e, por fim, desenvolvem a “desenvoltura” dos alunos.

Concordamos plenamente com essas proposições apresentadas pela professora. Sem dúvidas, as interações, debates e diálogos entre os sujeitos (professor = alunos e vice-versa; e entre os próprios alunos), parecem-nos as principais ferramentas, quando desejamos construir os diversos conhecimentos dentro de um processo ensino-aprendizagem. Além disso, trabalhar com a oralidade, como já o dissemos, é importante, porque põe o exercício das “palavras e contrapalavras” (BAKHTIN, 2003) nas discussões entre os sujeitos, põe em questão e reflexão as posturas de preconceitos linguísticos dos alunos *etc.*

Agora, para isso, sem dúvidas também, os textos, ou melhor, os diversos gêneros discursivos (sejam eles orais, escritos, visuais, auditivos *etc.*) precisam circular nas escolas, nas salas de aula e, principalmente, nas aulas de LP. Não há o desenvolvimento de sujeitos leitores e produtores de textos numa sala de aula em que os textos não sejam tomados como objetos de discussão.

Na 5ª questão, quando nos dirigimos à professora sobre: “Você trabalhou em sala de aula com o livro didático: “Novas palavras: 3º Ano”. Como a oralidade foi trabalhada a partir desse livro?”, ela nos fez a seguinte afirmação:

“Leitura e interpretação oral de textos do livro” (foto anexo V)

A partir dessa resposta e do que foi observado, percebemos que a professora, mais uma vez, restringe o trabalho da oralidade a partir do livro didático: apenas à “leitura” e à “compreensão” de texto.

Entretanto, é importante ressaltar que, no tradicionalismo do trabalho, a oralidade, a partir do texto, não está na leitura em si (em pedir que os alunos apenas leiam partes ou parágrafos do texto), mas na forma de como ela é feita (metodologias e procedimentos aplicados para isso) e nos questionamentos e reflexões, após uma leitura silenciosa e outra oral, que são levantados a partir dessas leituras.

Trabalhar a entonação e a expressividade na fala, por exemplo, a partir de uma leitura dramatizada, permite ao aluno não somente perceber diversos aspectos no texto, mas motivar-se para dar prosseguimento à leitura, uma vez que, em se tratando de um texto literário, por exemplo (foco da maior parte das aulas da professora), os alunos terão a oportunidade de presenciar e sentir o texto, que passa a “ganhar vida”, percebendo os seus ritmos, rimas, versos, estrofes, divisões em partes, vocabulário selecionado para se dizer o que se disse, como essas palavras e expressões foram arrumadas e arranjadas para dizer o dito, quais as inferências e intertextos que podemos estabelecer das “entrelinhas” do texto *etc.*

Na 6ª questão, fizemos a seguinte pergunta: “Uma das funções do livro didático é orientar o desenvolvimento das atividades que se pretende pôr em prática, portanto ele deve ser visto como suporte e não como o único material a ser utilizado pelo professor no processo de ensino/aprendizagem. Você se utiliza de outros recursos para ministrar suas aulas e principalmente o uso da linguagem oral?” A professora nos deu a resposta que segue:

“Sim, normalmente trazemos textos relacionados com os assuntos estudados para leitura e interpretação. Fazemos atividades de apresentação e trabalhos em grupos.” (Foto no anexo VI).

Essa resposta dada pela professora se contradiz com uma das respostas anteriores, em que ela afirma que o livro didático traz propostas de trabalho com a oralidade “na medida do possível”, o que nos levou a pensar que ela limitava o trabalho com a oralidade às propostas trazidas pelo livro.

De toda forma, ainda podemos interpretar dessa resposta que, assim como tantos outros professores da educação, ela limita o trabalho dos alunos com a oralidade à leitura, diga-se, decodificação das palavras e frases dos textos, como se o fato de se fazer uma leitura em voz alta, por exemplo, já fosse o suficiente para se dizer que trabalhou a questão da oralidade. Parece-nos que a concepção de oralidade da professora gira em torno mesmo dessa ideia de os alunos irem lendo o texto em voz alta, um após o outro.

Vejamos que, além do livro didático, a professora nos afirma que leva para a sala de aula outros textos relacionados aos assuntos trabalhados, como também faz atividades de apresentações e trabalhos em grupo. Das nossas observações, vimos que isto não aconteceu, mas salientamos também que permanecemos apenas em torno de 02 (dois) meses, ou seja, em torno de 60 (sessenta) dias na escola observada. Possa ser que, em outros momentos do ano letivo, a professora, de fato, tenha feito isso, na turma acompanhada, ou em outras turmas em que leciona.

Apesar dessa resposta dada, como já o discutimos antes, a professora, como uma atividade que extrapolou, de certo modo, a rotina da sala de aula, fez a projeção do filme: “O Auto da Compadecia”, que, para nós, foi um dos melhores momentos das aulas, pois, nos poucos instantes de discussão sobre a obra, os alunos, de forma autônoma e sábia, colocaram-se sobre o filme, trazendo leituras próprias dos seus lugares de significação e sentidos para as discussões, ou pelo menos, para dizer algo desta obra.

Na 7ª questão, fizemos a seguinte pergunta: “Ao passar um trabalho escolar para ser apresentado por seus alunos aos demais colegas de sala... Você explica como quer que esse trabalho seja apresentado. De que forma?” A professora apresentou a seguinte proposição abaixo:

“Sim, explico como deve ser feito o trabalho e peço que caso tenham dificuldade com os recursos materiais (cartolinas, TV ou data show) a escola tem e pode ser usado. (Foto no anexo VII)”.

Nos quase dois meses em que estivemos no campo de ação (a sala de aula), a professora não solicitou nenhum trabalho que pudesse ser apresentado pelos

alunos, bem como não vimos a utilização de cartolina e *datashow*: apenas a utilização da TV para a projeção do filme já citado.

Ressaltamos que, no último dia em que estivemos com ela para dar o *feedback* daquilo que observamos, deixamos claro que o nosso trabalho de pesquisa era sobre oralidade em sala de aula. A professora nos explicou que, durante o ano letivo, fez apenas um trabalho para os alunos apresentarem e deixou claro que poucos alunos falaram, e os que se apresentavam liam apenas o que estava escrito no cartaz.

Podemos depreender disso (das práticas didático-pedagógicas desenvolvidas), entre o que foi feito e aquilo que foi afirmado para a questão apresentada, que há contraste e diferenças de opinião, pois, novamente, a professora demonstra que reconhece a dificuldade dos alunos nesse quesito, mas parece não agir ativamente para minimizar esses problemas, com propostas para modificar a situação, que conduzam os alunos às interações, ou mesmo que mais textos e com temáticas variadas possam circular na sala de aula, como foram as breves discussões em torno do filme projetado.

Na 8ª questão, perguntamos: “Em alguns livros didáticos que observamos percebemos que a escrita tem uma superioridade em relação à oralidade. Em algumas situações tem indivíduo que escreve corretamente dentro das normas do padrão gramatical, mas na hora de falar muitas vezes sua expressão oral não é convincente. Qual sua opinião diante desta situação?” Consoante podemos verificar a seguir, tivemos a seguinte resposta:

“Observando livros didáticos, concordo que o destaque é dado as habilidades de escrever/ler. Já em relação a escrita, não acredito que os meus alunos tenham um domínio, maior da gramática escrita do que da gramática falada. Acredito que normalmente eles produzem as mesmas dificuldades nos dois ambientes. (Foto no anexo VIII)”.

Observamos, a partir dessa resposta da docente e do que foi visto em sala de aula, que a professora reconhece a dificuldade dos alunos, tanto em relação à fala (oralidade), quanto em relação à escrita.

Todavia, o que vale chamar a atenção, nesse ponto, é que, por diversas razões, dentre elas a quantidade de horas de trabalho, parece-nos que a professora não tem tempo para planejar estratégias que contribuam para sanar ou minimizar as dificuldades próprias daquela turma, o que, conseqüentemente, para nós, prejudica o desenvolvimento desses alunos.

Isso não quer dizer que a responsabilidade seja somente da professora. Em muitos casos, a própria escola determina que o professor siga à risca as lições e textos dos livros didáticos; os livros didáticos, por sua vez, dependendo dos seus autores, priorizam apenas questões de gramática normativa e atividades de literatura que são apenas informativas e que não conduzem às discussões; os próprios professores, muitas vezes, trabalham em várias instituições com a intenção de complementarem os seus salários que são baixos; em outras ocasiões, as escolas não dispõem de recursos técnicos para a produção dos materiais didáticos *etc.*

Neste sentido, NÓVOA (1992, p. 23), nos afirma que:

Os anos 80 não foram fáceis para os professores portugueses, tendo-se acentuado progressivamente os factores de mal-estar profissional. Mais do que uma profissão desprestigiada aos “olhos dos outros”, a profissão docente tornou-se difícil de viver do interior. A ausência de um projecto coletivo, mobilizador do conjunto da classe docente, dificultou a afirmação social dos professores, dando azo a uma atitude defensiva mais própria de funcionários do que de profissionais autônomos.

De acordo com NÓVOA (1992, p. 25), devemos “(...) estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada (...)”. Sob este ponto de vista, percebemos a necessidade dos professores darem significado às suas formações, amarrando-as às suas experiências de vida para que, assim, reflitam sobre o que, por que, como e para quem fazer e desenvolver práticas pedagógicas.

Outro ponto importante nesse processo de formação é a interação entre os professores, uma vez que a troca de experiências permite a experimentação de possibilidades. Sobre isso, Nóvoa (1992) reafirma a importância das discussões ao postular que “O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional(...)”.

Na resposta da professora, logo no início, vemos que ela, possivelmente, pela sua própria experiência de atuação, afirma que alguns livros didáticos dão destaque apenas às “(...) habilidade de escrever/ler”.

Entendemos que, provavelmente, para a professora, esse “ler” se relaciona à ação de pedir aos alunos que leiam partes (parágrafos) de um texto, e não a um processo de leitura como construção de sentidos, ou por prazer, ou como pretextos para outras produções, ou como busca de informações, ou como estudo de textos *etc.* (GERALDI, 1984; SOLÉ, 1998).

Por outro lado, a professora, ao se referir às habilidades de “escrever/ler”, coloca essas duas instâncias separadas por uma “barra”, o que faz inferir que, talvez, para ela, escrita e oralidade não devam ser trabalhadas de forma contínua. Para se desenvolver uma ou outra, são necessários processos de leitura e produção escrita, que, ao mesmo tempo, vão habilitando os sujeitos para situações de comunicação, interações e relações interpessoais.

Concordamos com a professora que, hoje, essas duas habilidades são trabalhadas num *continuum*, ou seja, é preciso ler (que tenhamos conhecimento sobre o tema) para se escrever. Por sua vez, quanto mais escrevemos mais habilidades temos para entender e ler o mundo.

Na 9ª questão, qual seja: “Você acha que, pelo fato de o uso da língua oral ser tão presente no cotidiano, ela não precisa ser matéria das aulas?”, a professora nos respondeu o seguinte:

“Precisa está presente em todas as disciplinas.” (Foto no anexo IX).

Conforme vemos, a professora reconhece a importância do trabalho com a oralidade, não somente na disciplina de LP, mas em todas as outras áreas do conhecimento. De fato, desenvolver as habilidades e competências para o ler/escrever/interpretar/produzir/reescrever *etc.* deve ser atribuição de todas as áreas de produção do conhecimento

Acrescentamos a isso o fato de que a língua é uma prática social e diz de todas as nossas atividades cotidianas que realizamos no dia-a-dia (MARCUSCHI, *op. cit.*). Por isso, não poderia ser colocada em sala de aula como uma responsabilidade única da disciplina de LP, uma vez que nós nos comunicamos e

interagimos, sem dúvidas, por textos (os gêneros discursivos), e isso é inerente a todo sujeito e a qualquer área de produção dos diversos saberes.

Na 10ª e última questão apresentada à professora, queríamos saber se ela acha que deve ser feito para a oralidade ser mais explorada nas aulas de LP, já que ela propicia ao aluno um conjunto de competências que o torna capaz de conviver na sociedade na qual está inserido, sendo capaz de utilizar a língua de acordo com os diferentes usos sociais? Logo abaixo, tivemos as seguintes proposições, conforme observamos:

“O contato com diferentes textos escritos ajuda na construção de um vocabulário rico e isso contribui para uma prática oral de qualidade.” (Foto no anexo X).

Diante disso, é válido considerar a importância da formação do professor nesse processo, considerando a afirmação de Nóvoa (1992. p. 25), o qual afirma que “(...) a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos e ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre a própria prática”.

Em outras palavras, podemos afirmar que o professor, de um modo geral, precisa refletir sobre suas próprias ações e agir para mudar a realidade da turma. A isso, podemos denominar de o processo de ação = reflexão = ação (SCHLEMMER, 2005), em que os docentes, após o desenvolvimento de suas atividades, passam a refletir sobre elas (e isso deveria ser feito junto a outros colegas de área e também com os alunos), para, a partir daí, propor novas demandas e (res)significações daquilo que foi posto.

No caso da professora, das nossas observações efetuadas, percebemos que ela verificou que os alunos tinham dificuldade, refletiu sobre isso, mas, infelizmente, não vimos quaisquer ações para mudar e transformar a realidade da sala de aula, naquilo que toca às questões de oralidade.

Ainda, é importante destacar que o professor não é o único responsável pelos problemas dos alunos nas escolas, como já o afirmamos antes, uma vez que ele está preso em um sistema que, muitas vezes, dita o que ele deve fazer e, além disso, assume, em muitos casos, várias turmas para garantir um salário melhor e

acaba por não ter tempo suficiente para os planejamentos e reflexões sobre as suas atividades didático-pedagógicas.

Nesse sentido, é preciso pensar também na necessidade da formação continuada e no apoio das políticas públicas em prol do aumento do tempo de estudo dos professores. Além disso, óbvio, melhores salários para atuações mais livres e autônomas dos professores também são fundamentais, assim como que, nas próprias escolas e coordenações de áreas, sejam abertos fóruns de discussões para as reflexões contínuas do fazer pedagógico nas aulas de LP.

3.5 Discussões das respostas dos alunos

A princípio, ao questionário aplicado, somente 20 (vinte) alunos, de um total de 30 (trinta) registrados no diário de classe, responderam às questões. Isso equivale a, mais ou menos, 66% da turma que respondeu às interrogações. Mesmo assim, das nossas observações, a média de alunos que assistia às aulas regularmente consistia em torno mesmo de 20 (vinte) a 25 (vinte e cinco) alunos.

Para proceder a análise interpretativa das respostas dos alunos, apresentamos abaixo, em primeiro lugar, as questões distribuídas, para, em seguida, trazermos as respostas dadas por eles alunos, de forma individualizada:

Nº	1) O professor, ao passar um trabalho para apresentação em sala de aula, ele explica como deverá ser feita essa apresentação?	2) Na sua opinião qual a importância de fazer uma apresentação de trabalho escolar oral?	3) Você gosta de apresentar trabalho escolar, sim ou não, por quê?	4) Durante a apresentação de um trabalho escolar, quais são as suas dificuldades?	5) Você conhece as regras da ABNT?
----	--	---	---	--	---

1	Sim	Tudo que será apresentado é uma forma de mostrar para os outros os que você aprendeu	Sim, pois pode ser útil no futuro, quem sabe nossa profissão seja preciso falar em publico.	Nenhuma	Sim
2	Sim, apresentar os assuntos principais.	Repassar seu conhecimento e se preparar para sempre falar em público.	Não, porque não gosto de falar em público.	Falar sem gaguejar e olhar para os ouvintes	Não
3	Alguns sim outros não	Sim, pois incentiva os alunos ao dialogo.	Sim, pois é importante para a socialização do aluno na sala de aula.	Não, tenho muita dificuldade.	Não
4	Sim, os meus professores passam uns trabalhos e explicam como deve-se fazer para facilitar o nosso entendimento.	Eu prefiro assim, porque ajuda a se concentrar melhor.	Sim, eu gosto de apresentar e prefiro assim.	Minhas dificuldades são para memorizar.	Eu não
5	Sim, explicar o modo e como será feito o trabalho e como devemos apresentar.	Bom, porque nos encoraja a uma boa disciplina e nos ajuda a entender bem o modo que	Não, por causa da timidez.	Falar diferente com os outros alunos.	Não
6	Sim	Desenvolvimento de cada um, perder a timidez e falar bem em público. É muito importante seja pra faculdade etc.	Sim, para envolver cada vez mais e perder o medo.	Quando a turma não colabora, não presta atenção e fica fazendo besteira.	Não
7	Sim	Isso é bom para o conhecimento do aluno, assim ele deve estudar mais.	Não porque tenho vergonha	Nervosismo, medo de trava e não conseguir falar.	Não
8	Sim	É nele que o professor sabe se o aluno leu direito,	Sim, questão de aprender adquirir conhecimento.	Ler em voz alta.	Não

		estudou o assunto desenvolvimento do aluno.			
9	Sim	Todas passa fala sobre tudo.	Sim porque eu gosto	Sou tímida, fico nervosa as palavras não sai direito.	Não
10	Sim, explica tudo direito antes que a gente apresente.	-	Mais ou menos, porque tenho vergonha e fico nervosa.	De apresentar por causa da vergonha e o medo.	Não
11	Sim	O importante é mostrar o que cada um aprendeu, com o assunto apresentado.	Não! Porque tenho vergonha de falar em publico me bate um nervoso e começo a gaguejar.	Na hora da apresentação na sala de aula, as vezes as pessoas não prestão atenção na hora da explicação.	Não!
12	Sim	A importância da apresentação oral na escola é que ela faz com que os alunos tenham interação em grupo e com o seu professor.	Sim, pois através dos trabalhos você aprende mais.	Decorar pontos importantes sobre o assunto tratado.	Não
13	Sim, ele da o assunto e explica como quer a apresentação.	É importante para se desenvolver e mostrar se aprendeu mesmo o assunto dado.	Sim porque assim vai perdendo a timidez e vai saber expressar seu conhecimento.	Minha dificuldade é se expressar e falar para a turma o que entendi as vezes fico tímida.	Não
14	Sim	É importante, pois aprendemos a falar algo em público e mostramos para nossos colegas o que aprendemos com o assunto apresentado.	Não, porque fico muito nervosa.	Na hora de apresentar para a sala toda.	Não
15	Sim	A importância é que com esse tipo	Sim, porque é um momento	Em algumas situações o	Não

		de trabalho o aluno desenvolve mais, ele vai está adquirindo aprendizado e repassando para os seus colegas de sala de aula.	que podemos mostrar o que aprendemos.	barulho mim atrapalha.	
16	Tem professores que ainda tem a gentileza de explicar e outros não.	Na minha opinião a apresentação oral é de muita importância para nós alunos, porque é um modo da gente presta mais atenção.	Sim, porque é o modo de desenvolver os nossos conhecimentos.	A minha dificuldade é a minha ansiedade que é demais.	Não, vou pesquisar sobre.
17	Sim	A importância é que com a apresentação oral o aluno se desenvolve mais e procura estudar e se aprofundar para fazer uma boa apresentação.	Sim, porque é uma forma de mostrar o que venho aprendendo durante o ano.	O nervosismo é uma grande dificuldade.	Não.
18	Sim	Para que todos falem sobre o assunto.	Não porque eu ainda fico com pouco de vergonha.	As palavras eu acabo esquecendo as palavras os texto tudo.	Não.
19	Sim	É muito bom para que o aluno tenha uma experiência como o professor.	Eu não gosto porque sou tímida.	Mas é bom ter comunicação com outros colegas.	Não
20	Sim, estuda e fazer bem feito.	A importância e que o trabalho fica mais entendido para o professor e para todos os demais, o que foi feito.	Não porque tem que ser na frente, porque não sentados e fazer uma roda entre todos? Assim, começaria a gostar de	O medo de não lembrar de tudo que foi estuda e de alguma critica entre os demais	Não

			apresentar.		
--	--	--	-------------	--	--

Tabela 1 - Respostas dos alunos

Fonte: Autoria própria

De acordo com os dados levantados, 90% dos alunos que responderam ao questionário informaram que o professor, ao passar um trabalho para apresentação em sala de aula (1ª questão), explica como deve ser feita a apresentação; por outro lado, apenas 10% responderam que não recebem nenhuma explicação, como destaca o gráfico a seguir:

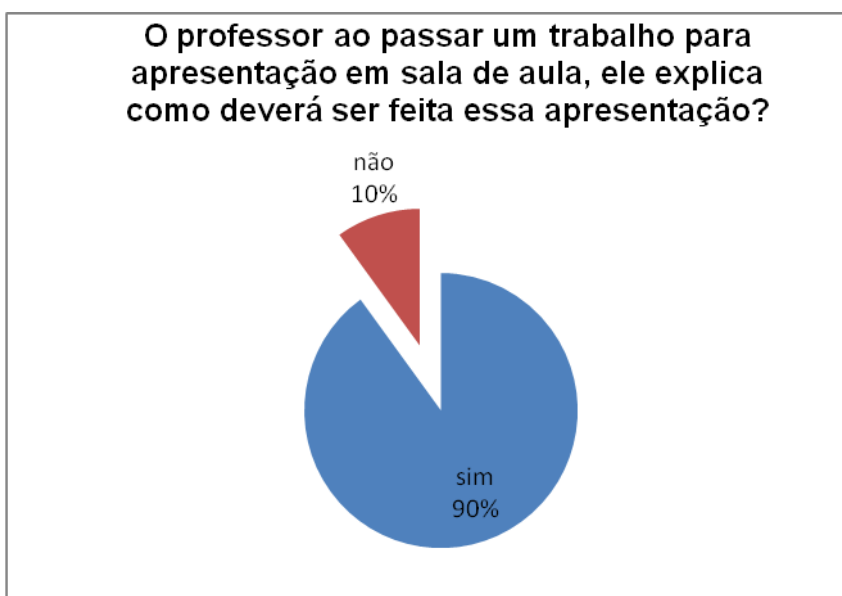


Gráfico 1 – Questão 1

Fonte: Autoria própria

Das respostas dos alunos a essa primeira questão, destacamos 03 (três), as quais queremos traçar algumas considerações:

- a) “Sim, apresentar os assuntos principais (...)” (Aluno 2);
- b) “(...) para facilitar o nosso entendimento.” (Aluno 4).
- c) “Tem professores que ainda tem a gentileza de explicar e outros não.” (Aluno 16)

Ora, vejamos que os alunos afirmam que é importante que os professores expliquem sobre os trabalhos antes das apresentações, porque isso foca nos

“assuntos principais” a serem estudados, facilita o “entendimento” dos alunos e alguns professores têm a “gentileza” de explicar, e outros, não.

Inquestionavelmente, os objetivos de quaisquer aulas, sejam elas sobre leitura e produção de textos, interpretações e compreensão de textos, gramáticas normativas e descritivas *etc.*, precisam estar claros (conforme discutimos antes), não só para o professor, como também para os alunos. E esses objetivos, antes das atividades, precisam ser explicados para todos os sujeitos, como o “(...) jogo das negociações de sentidos (...)” (GERALDI, 1984), que serão jogados durante as atividades.

Mais ainda: não só os objetivos pretendidos precisam estar claros para o grupo, como também, no caso da apresentação dos trabalhos, precisam estar claras as formas de avaliação, participações dos membros de cada equipe, abordagem a ser feita dos assuntos trabalhados, ferramentas de apoio para as apresentações, tempo de duração das apresentações *etc.*

Com relação à gentileza de alguns professores que explicam como devem ser as apresentações, na verdade, isso deve se constituir em “obrigação” mesmo de cada docente – e nós entendemos que devem ser dadas quantas explicações forem necessárias, até os alunos se darem como satisfeitos e que tenham compreendido o processo e os “jogos de sentidos que serão jogados” com as apresentações, ou seja, as interações discursivas.

A questão da gentileza, mais uma vez, deve ser própria de todos os profissionais em quaisquer área de atuação e saberes. Aliás, Freire (1996) defende que a amorosidade, o respeito, o carinho e a atenção aos alunos deve ser a base em quaisquer processos que se voltem às construções do conhecimento.

Quanto à 2ª questão a seguir, da importância de se fazer uma apresentação de trabalho escolar oralmente, 55% dos alunos responderam que tal importância era para aprofundar conhecimentos com os assuntos trabalhados; 40% dos alunos referiram-se à importância de se relacionar com as pessoas, enquanto 5% deles não respondeu nada.



Gráfico 2 – Questão 2

Fonte: Autoria própria

Apresentamos, aqui, também, algumas respostas dadas pelos alunos, a fim de que possamos, de forma mais pontual, discutirmos sobre elas. Qual a importância de se fazer apresentações orais de trabalhos? Disseram os alunos:

- a) “(...) é uma forma de mostrar para os outros o que você aprendeu.” (Aluno 1).
- b) “(...) incentiva os alunos ao dialogo.” (Aluno 3).
- c) “(...) ajuda a se concentrar melhor (...)” (Aluno 4).
- d) “(...) nos encoraja a uma boa disciplina (...)” (Aluno 5).
- e) “Desenvolvimento de cada um, perder a timidez e falar bem em público. É muito importante seja pra faculdade (...)” (Aluno 6).
- f) “É nele que o professor sabe se o aluno leu direito, estudou o assunto desenvolvimento do aluno.” (Aluno 7).
- g) “(...) faz com que os alunos tenham interação em grupo e com o seu professor.” (Aluno 12).
- h) “(...) vai está adquirindo aprendizado e repassando para os seus colegas de sala de aula.” (Aluno 15).
- i) “(...) um modo da gente presta mais atenção.” (Alunos 16).

Vejamos que, das respostas dadas pelos alunos, é importante que sejam apresentados trabalhos orais em sala de aula, porque, na visão deles, isso mostra o que foi aprendido; incentiva os sujeitos ao diálogo; ajuda na concentração desses

sujeitos; encoraja ao trabalho, bem como gera disciplina; cada um se desenvolve individualmente; há a perda da timidez (e isso é bom para os cursos superiores: as faculdades); há a possibilidade de que o professor verifique se os alunos estudaram; desenvolve a interação do grupo (os alunos) com o professor; possibilita que você socialize e repasse aos outros aquilo que aprendeu e, por fim, conduz a turma a prestar mais atenção aos objetos de estudo.

De fato, não há o que questionar desse processo: as próprias respostas dos alunos elencam os benefícios de trabalharmos com processos de oralização em salas de aula. Dito isso pelos alunos, na sala de aula acompanhada, vemos que essas estratégias de apresentações (oralizações) de trabalhos podem ser desenvolvidas pela professora, a fim de que os alunos, que estão com uma idade já adulta, possam se sentir mais motivados e incentivados aos trabalhos.

Após as apresentações, um outro processo que o professor pode desencadear com os alunos são as avaliações das apresentações feitas pela turma, e mesmo as auto-avaliações pelos próprios grupos quando fizeram as apresentações. Entendemos que isso, de certa forma, também abre espaço para as autonomias, respeitos e desenvolvimento de mais confiança e maturidade entre os sujeitos: alunos e professores.

Outro dado importante a ser destacado, refere-se aos alunos gostarem ou não de apresentar um trabalho escolar em sala de aula (3ª questão). Dos 20 discentes que responderam ao questionário, as informações foram as seguintes: 50% gostam de apresentar os trabalhos em sala de aula; e, por outro lado, os outros 50% não gostariam.

Vejamos o gráfico a seguir:



Gráfico 3 – Questão 3

Fonte: Autoria própria

Também se faz importante que apresentemos, aqui, algumas respostas dadas, a fim de que, de forma interpretativista (MARTINS JÚNIOR, op. cit.), possamos discutir sobre elas.

Com relação a gostarem de apresentar os trabalhos de forma oralizada, alguns alunos assim se posicionaram:

- a) “(...) pode ser útil no futuro, quem sabe nossa profissão seja preciso falar em publico.” (Alunos 1).
- b) “(...) importante para a socialização do aluno na sala de aula.” (Aluno 3).
- c) “(...) para envolver cada vez mais e perder o medo.” (Alunos 6).
- d) “(...) questão de aprender adquirir conhecimento.” (Aluno 8).
- e) “(...) através dos trabalhos você aprende mais.” (Aluno 12).
- f) “(...) vai perdendo a timidez e vai saber expressar seu conhecimento.” (Aluno 13)

Observemos que eles afirmam que as apresentações são importantes, pois: a) pode ser útil para a profissão no futuro quando precisarem falar em público; b) facilita a socialização dos alunos em sala de aula; c) envolve os alunos cada vez mais; d) possibilita perder o medo (possivelmente, de falar em público); e) permite adquirir conhecimentos e aprender mais; f) e, por fim, para perder a timidez.

Não há o que questionar destas respostas dadas pelos alunos, a não ser o fato de que, em salas de aula, tomando os textos como objetos de aprendizagem, sejam desenvolvidas também atividades que contemplem gêneros orais do discurso conduzindo os alunos ao desenvolvimento das suas competências linguísticas, discursivas e comunicativas.

Os alunos que afirmaram que não gostam de apresentar trabalhos orais, justificaram isso, porque: a) “(...) não gosto de falar em público (...)” (Aluno 2); b) “(...) por causa da timidez (...)” (Alunos 5 e 19); c) “(...) tenho vergonha (...)” (vários alunos); d) “(...) fico nervosa (...)” (Aluna 10); e) “(...) me bate um nervoso e começo a gaguejar (...)” (Aluno 11); f) “(...) porque tem que ser na frente, porque não sentados e fazer uma roda entre todos? Assim, eu começaria a gostar de apresentar (...)” (Aluno 20).

Conforme observamos, a maioria dos problemas dos alunos não gostarem de apresentar trabalhos têm a ver com “vergonha”, “timidez”, “nervosismo” e “gagueira”, o que, acreditamos, podem ser contornados com os decentes conversando com eles, passando segurança, autoconfiança e os estimulando aos trabalhos de forma cordial e respeitosa, além dos estímulos e incentivos das leituras como fruição e deleite aos alunos. Também, deve ser construído um ambiente de amistosidade, respeito e cidadania às respostas dadas pelos colegas.

Como sugeriu o Aluno 20, podem ser feitas rodas de conversas (rodas de bate-papo, seminários informais, mesas redondas nas próprias carteiras *etc.*), primeiro, com os alunos sentados, discutindo sobre os assuntos temáticos das aulas, para, somente depois que eles perderam a timidez, vergonha e nervosismo, irem à frente da turma para procederem as apresentações de uma maneira mais técnica e sistematizada, e isso tudo, óbvio, depois que os professores expliquem todos os procedimentos das apresentações, a fim de que não restem dúvidas entre eles.

Quando perguntados sobre as dificuldades na hora de uma apresentação oralizada de um trabalho (4ª questão), o resultado foi o seguinte: 30% tem dificuldade de falar em público; 20% ficam nervosos; 15% não conseguem memorizar aquilo que vai dizer, como também o barulho em sala de aula; 10% tem medo; e os outros 10% não têm dificuldades para apresentar seus trabalhos.

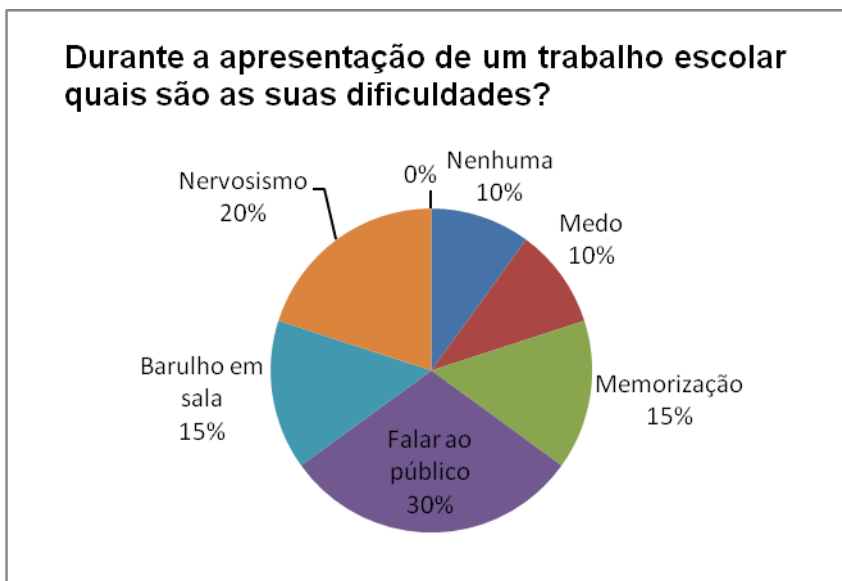


Gráfico 4 – Questão 4

Fonte: Autoria própria

Aqui, destacamos, nestas respostas dos alunos, os 15% que afirmaram que não conseguem memorizar as suas falas nos momentos de apresentação, bem como o barulho da turma que interfere nas atuações dos alunos, questão esta última discutida nos nossos PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.

Para os alunos, o barulho pode atrapalhar e interferir nas apresentações, concentrações e memorizações (Princípios da Audibilidade e Fluência). Essas “regras do jogo” precisam também, de forma prévia e anterior aos trabalhos, ser ponderadas e negociadas com o grupo, de forma que haja o respeito aos outros colegas.

Entendemos que respeito gera amizade que, por sua vez, gera confiança que, por seu turno, gera concentração e, sucessivamente, daí para as construções finais dos conhecimentos, objetivos esses almejados por quaisquer aulas, em quaisquer disciplinas, nas diversas áreas dos saberes. As atividades, de fato, precisam ser conduzidas com amistosidade e dentro do Princípio da Leveza.

Ao perguntamos se os alunos tinham conhecimento das Normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) (5ª e última questão), obtivemos os seguintes dados: 95% dos alunos desconhecem o uso da ABNT em trabalhos escolares; e apenas 5% sabe para que serve.

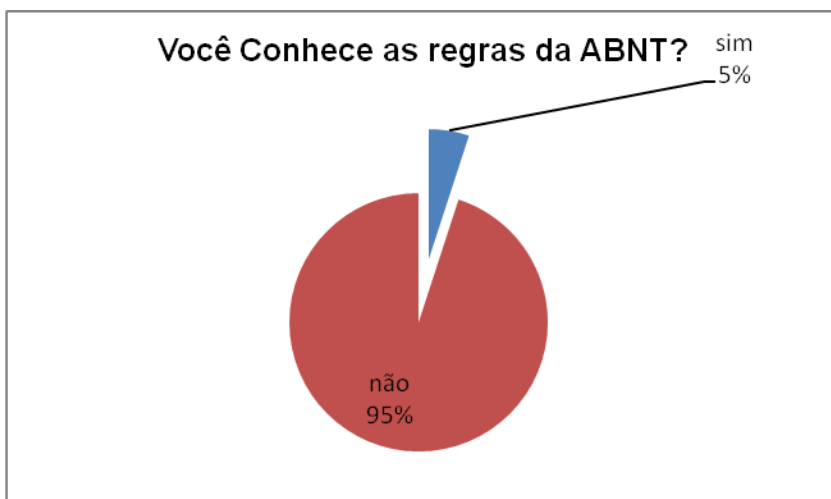


Gráfico 5 – Questão 5

Fonte: Autoria própria

Essas proposições dos alunos com relação às normas da ABNT, de certo modo, já eram de se esperar, uma vez que as padronizações e regras dessa associação, enquanto orientações para as produções técnicas e científicas, são mais discutidas em cursos superiores.

Independentemente disso, entendemos que, por se tratar de uma turma da 3ª Série do Ensino Médio, último ano para os exames de acesso aos diversos cursos superiores, questões e orientações ligadas à ABNT podem, sim, ser trabalhadas com esses alunos, sobretudo, na apresentação dos trabalhos de pesquisa: capa, folha de rosto, sumário, construção dos capítulos, referências bibliográficas, como se fazer as diversas citação diretas e indiretas, sendo este também um gênero discursivo a ser explorado *etc.*

Fazendo isso, de certa forma, os alunos já passam a ter contato com as diversas formas de articulação de gêneros discursivos que serão produzidos por eles nos cursos superiores, a exemplo de: artigo de opinião, artigo científico, monografias, TCCs, fichamentos de obras, resumos de textos, resenhas descritivas e críticas (gênero textual este que a professora, após a projeção do filme, disse que queria que os alunos produzissem) *etc.*

Por fim, é importante salientarmos aqui que os dados e materiais coletados para as discussões neste trabalho fazem menção a apenas uma turma, ou seja, a um contexto de atuação (uma 3ª Série do Ensino Médio de uma escola pública do Estado de Alagoas, situada na periferia da capital), e que, talvez por isso, em outras

situações e condições de produção, as ações, comportamentos, linguagens, formas de agir e culturas do grupo, pontos de vistas e ideologias *etc.*, sejam diferentes (e, sem dúvidas, o serão).

Nesse sentido, as análises interpretativistas aqui empreendidas (MARTINS JÚNIOR, *op. cit.*), de forma indutiva, podem ser tomadas ou não como referências para outros contextos de observação e estudos. O mais importante, nesse caso, é que possamos, diante das nossas produções acadêmicas, dialogar uns com os outros, na perspectiva de otimizar e minimizar os inúmeros problemas de ensino-aprendizagem, ou melhor, de construção dos conhecimentos, tão caros aos nossos alunos, marginalizados, social, política e ideologicamente.

SUSPENDENDO AS NOSSAS ORALIZAÇÕES: a título de CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo estudo feito neste TCC, tomando o objetivo principal desta pesquisa que foi: “Discutir como uma professora de LP trabalha a oralidade em sala de aula de uma turma da 3ª Série do Ensino Médio, numa escola pública estadual de Maceió – Alagoas”, acreditamos que as atividades adotadas nas aulas que contemplaram práticas com as oralizações poderão ser melhor discutidas entre os professores e alunos (de forma colaborativa e conjunta).

Pelas observações das aulas que procedemos, apenas nas discussões após a projeção do filme, a professora desenvolveu um pouco atividades que colocaram o processo de leitura mais como construção de sentidos entre o autor = texto = leitores, na busca de um trabalho focado num gênero discursivo ou na língua em funcionamento (MARCUSCHI, 2007; ANTUNES, 2003; KOCH & ELIAS, 2014 e 2015), sendo este gênero, o filme, mais ligado à multimodalidade da linguagem. E vimos que isso atraiu mais a atenção dos alunos.

À exceção deste momento, não percebemos, nas nossas observações, que as leituras foram realizadas para os alunos comunicarem algo a um auditório, ou seja, à sala de aula, observando-se os processos de fluidez dos discursos, coesão e coerência das falas, formas de recepção dessas leituras *etc.*

Parece-nos que, de um modo geral, as leituras foram realizadas em torno daquilo que está estabelecido mesmo no livro didático ou no planejamento da escola, apenas para cumprir atividades burocráticas de sala de aula, com a professora agindo como se estivesse apenas seguindo um ritual repetitivo de atividades e ações.

Dessa forma, as conversas paralelas, descontrações, desmotivações e pouco envolvimento dos alunos com as atividades eram sempre perceptíveis e comuns: alunos mexendo nos celulares; outros olhando para o livro (os textos), mas sem acompanhar, propriamente, as leituras dos colegas; alunos sentados de forma inadequada *etc.*

Como já o dissemos, os momentos em que os alunos mais participaram das aulas foi quando, após a projeção do filme: “O Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna, na aula seguinte, a professora abriu e propôs algumas breves discussões

sobre o filme, ao passo que os alunos, nas discussões, passaram a associar algumas passagens (sobre os objetos do filme, figurinos das personagens, algumas temáticas abordadas *etc.*) às suas histórias e narrações de vida, revelando que isso pode se tornar uma importante e poderosa ferramenta para as interações em sala de aula, ou mesmo como elemento para o início dos planejamentos, trazendo temas para a discussão que tenham a ver com os contextos dos alunos.

Nessa oportunidade, os alunos trouxeram os seus conhecimentos prévios e de mundo que, de acordo com Freire (1996 e 2005), essa vivência das palavras e de mundo dos alunos antecede as leituras sistematizadas e técnicas das escolas, e que, de um modo geral, precisa ser utilizada pelos professores como “motes” e elementos motivadores ao desenvolvimento das suas atividades.

Diante disso, ao finalizar este trabalho, podemos perceber que não necessariamente devemos seguir as normas do livro didático; temos também que inovar e procurar acrescentar mais atividades ao nosso cotidiano de sala de aula, mostrando a importância das interações nas constituições dos sujeitos, da linguagem e dos contextos sociais e históricos.

Talvez, desta forma, possamos permitir aos discentes mais movimentos de oralidade, em torno dos conhecimentos teóricos e práticos como metas para melhorar as suas competências e habilidades para falar aos grupos, nos seminários, apresentações escolares, palestras, mesas redondas, congressos *etc.*, visando atenuar, ou mesmo extinguir o medo, o nervosismo, a timidez e a gagueira apresentados por eles, que prejudicam às suas comunicações orais e interações.

Nisso, afirmamos que, ao se trabalhar com a linguagem, isso requer, indiscutivelmente, que levemos em consideração os inúmeros pontos de vista e tendências ideológicas de todos os sujeitos, que esse trabalho em salas de aula jamais poderá ser homogêneo e linear, como se a linguagem fosse transparente.

Nesse caso, faz-se necessário também que os professores ouçam as avaliações e opiniões dos alunos e vice-versa (como nós procedemos aqui com a aplicação dos questionários como professor-pesquisador).

Da mesma forma, os professores precisam “ficar antenados” e lerem e refletirem sobre as últimas produções científicas e acadêmicas dos temas de interesse. Além disso, é importante também que esses professores, nas suas áreas,

reflitam sobre as suas práticas pedagógicas, dentro de um processo de ação = reflexão = ação (SCHLEMMER, 2005), a fim de (res)significarem as suas atividades.

Como sabemos, a linguagem é heterogênea, que todos os sujeitos, nas suas singularidades, pensam de forma diferente, e que, nesse processo, a língua, como uma atividade de ação e interação entre esses sujeitos, nunca é estática, mas movente, dinâmica, evolutiva e em processo de mudança permanente.

Ao se trabalhar com oralizações, faz-se necessário que consideremos também:

a) as falas e audições como dois canais de sentidos para se desenvolver esse processo;

b) que há situações formais e informais no trabalho com as oralizações e que ambas, de uma forma ou de outra, podem conduzir ao processo de construção de conhecimentos, sendo possíveis de serem usadas pelos professores em salas de aula de LP no processo ensino-aprendizagem;

c) que em situações mais formais, de controle e monitoramento da oralidade, elementos como clareza, inteligibilidade, fluência, audibilidade, leveza, coesão e coerência, normalmente, podem e devem ser levados em consideração.

De um modo geral, como recomendam os PCN (op. cit.), essas atividades deveriam ser mais exploradas em salas de aula no que diz respeito à oralidade, pois os números de atividades desenvolvidas ou mesmo presentes nos livros didáticos, de certo modo, com relação a esse tema, ainda são restritas e insuficientes (ou mesmo os livros didáticos não abordam esta temática).

Não é verdade que a escola é apenas o lugar para o trabalho com a escrita. Situações de oralizações e diálogos podem também ser desenvolvidas nesses espaços. Da mesma forma, a escrita também é muito desenvolvida e construída em espaços sociais de comunicação e interação fora da escola.

Assim, é preciso desconstruirmos a ideia de que as falas e oralizações nós só as aprendemos apenas na sociedade em situações informais de comunicação, e que a escrita, por sua vez, nós a aprendemos na escola, sobretudo, em salas de aula de LP (conforme discutimos antes, com base em Marcuschi, 2007a). Escritas e oralizações podem ser desenvolvidas em quaisquer disciplinas do currículo nas escolas e salas de aula, assim como em quaisquer situações sociais de interação exteriores aos espaços escolares.

Ao contrário disso, também, em salas de aula, é possível que, em situações mais informais, nós desenvolvamos as oralizações com atividades como, por exemplo, rodas de conversa (sugestão do Aluno 20 ao questionário aplicado) e bate-papos mais espontâneos sobre um texto, uma obra, um tema polêmico atual em discussão *etc.*

Além disso, com o advento dos estudos sociolinguísticos, sobretudo a partir da década de 70 do Século XX, questões de oralidade, mais do que nunca, devem fazer parte do cotidiano, das pautas e planejamentos das aulas dos professores, não só na Educação Fundamental, mas também no Ensino Médio e Superior; não só na disciplina de LP, mas em todas as outras disciplinas e áreas de produção do conhecimento.

Além das propostas (poucas ou quase nenhuma) que os livros didáticos de LP oferecem, os docentes deveriam apresentar outras formas de trabalhar a oralidade, como, por exemplo, inserindo-a na leitura de um texto, em que essa leitura poderia ser lida de várias maneiras, fazendo com que os alunos treinem mais essas oralizações, ou mesmo que interajam mais uns com os outros.

Os documentos oficiais do governo podem também reforçar mais essas necessidades, como fazem os PCN (*op. cit.*), a fim de que, possivelmente, com os trabalhos com as oralizações, comunicações, interações e diálogos, talvez isso facilite mais o desenvolvimento de produções escritas pelos alunos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, E. *et alii*. **Novas palavras: 3º Ano**. 2. ed., São Paulo: FTD, 2013.

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

_____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Português brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

_____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAKTIN, M.; VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BORTONI-RICARDO; Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

CAVALCANTE, M. C. B. & MELO, C. T. V. **Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática**. São Paulo, 2010.

_____. Gêneros orais na escola. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA M.; CAVALCANTE, M. C. B. **DIVERSIDADE TEXTUAL: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHAER, M. R.; GUIMARÃES, E. G. A. **A importância da oralidade:** educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. 2012. Disponível em:<
<http://pergaminho.unipam.edu.br/documents/43440/43870/a-importancia.pdf>>
Acessado em: 04 de agosto de 2017.

FERNANDES, Millôr. **KD Frases – Autores – Millôr Fernandes. Frase de Millôr Fernandes.** 2012-2018. Disponível em: <https://kdfrases.com/frase/109093>. Acesso em 30/01/2018.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio Século XXI Escolar:** o minidicionário da Língua Portuguesa. 4. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GRAY, D. E. **Métodos de pesquisa:** pesquisa no mundo real. 2. ed., Porto Alegre-RS: Artmed, 2012.

GERALDI, João Wanderley (Org.). Concepções de linguagem e o ensino de português. In: **O TEXTO NA SALA DE AULA: LEITURA & PRODUÇÃO.** 2. ed., Cascavel-PR: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de passagem.** 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed., São Paulo: Atlas, 2008.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português:** que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCK, Ingedore & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3 ed., São Paulo: Contexto, 2012.

_____. Leitura, texto e sentido. In: **Ler e compreender os sentidos do texto.** 3. ed., São Paulo: Contexto, 2014, p. 7-35.

_____. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2015.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; LIMA, J. M. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos. In: LEAL, T. F.; GOES, S. A. **ORALIDADE NA ESCOLA: A INVESTIGAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE COMO FOCO DE REFLEXÃO**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 13-35.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed., São Paulo. Cortez, 2013.

LOCATELLI, M. A; MAMAM, D. **Oralidade em sala de aula:** o caso e a notícia como ferramenta metodológica e pedagógica – uma possibilidade. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_port_artigo_madalena_antonelo_locatelli.pdf. Acesso em 04/08/2017.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura:** uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra – DC Luzzatto, 1996.

LINS, M. V. **Sala de aula:** um espaço para a oralidade e uma contribuição para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno jovens e adultos do pro jovem de Braslândia. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5029/1/2008_MarliVieiraLins.pdf. Acesso em 04/08/2017

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

MARCHETTI, G.; STRECKER, H.; CLETO, M. I. **Para viver juntos:** Português 9º ano: Ensino Fundamental. 3. ed., São Paulo: Edições SM, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio & DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et alii (Org.). **GÊNEROS TEXTUAIS & ENSINO**. 5. ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2007b, p.19-36.

_____. Oralidade e letramento In: **DA FALA PARA A ESCRITA: atividades de retextualização**. 9. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

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

_____. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARTINS JÚNIOR, J. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos**. 7. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NOGUEIRA, D. **Língua Portuguesa: para concursos da FGV, gramática e interpretação**. 2. ed., Salvador - BA: JusPODIVM, 2016.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. 1992, disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf> Acesso em 02 de maio de 2018.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6 ed., Petrópolis - RJ: Vozes, 2014.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Brasília: Distrito Federal: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Língua Portuguesa. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em 28 maio 2016.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN): **Ensino Médio**. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

PEREIRA, V. **A importância da leitura em sala de aula para a fluência leitora**. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/136/a-importancia-da-leitura-em-sala-de-aula-para-a-fluencia-leitora>. Acesso em 03 de maio de 2018.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). E.E.P.J.C.C., Maceió - Alagoas, 2016.

RIBEIRO, A. E. **Glossário Ceale: Fluência da Leitura**. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>. Acesso em 03 de maio de 2018.

SCHLEMMER, Eliane. Metodologia para educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem. In: BARBOSA, Rommel Melgaço. (Org.). **AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM**. Porto Alegre: Artymed, 2005, p. 29-49.

SILVA, L. R. C. et al. **Pesquisa documental**: alternativa investigativa na formação docente. In: Anais - IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2009. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf. Acesso em: 02 de maio de 2018.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6.ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUTO, R. S. **Por que linguística aplicada não é aplicação de linguística? A pesquisa e o professor pesquisador**. 2014.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sócio-lingüística**. São Paulo: Ática, 1985.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Pesquisa qualitativa. In: **INTRODUÇÃO À PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**. São Paulo: Atlas, 2006, p. 116-73.

APÊNDICES

A - QUESTIONÁRIO COM OS ALUNOS

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS.
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM LETRAS A DISTÂNCIA.

Caros estudantes,

Venho, respeitosamente, solicitar a sua participação na pesquisa que estou realizando com o tema: “A ORALIDADE NA SALA DE AULA: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA”. Gostaria de pedir a sua colaboração ao preencher o presente questionário, que será utilizado somente para fins acadêmicos. Seu nome não será usado em momento algum durante o desenvolvimento do projeto.

Desde já agradeço a sua participação,

João Luiz da Paz França

Questionário Final

- 1) O professor, ao passar um trabalho para apresentação em sala de aula , ele explica como deverá ser feita essa apresentação?

- 2) Na sua opinião, qual a importância de fazer uma apresentação de trabalho escolar oral?

- 3) Você gosta de apresentar trabalho escolar, sim ou não, por quê?

4) Durante a apresentação de um trabalho escolar, quais são as suas dificuldades ?

5) Você conhece as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT?

B - ENTREVISTA COM A PROFESSORA

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS.
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM LETRAS A DISTÂNCIA.

Professora A.P.E., formada pela Universidade Federal de Alagoas em Letras Português/Inglês, servidora Pública Estadual e, atualmente, exerce a função de Professora de Língua Portuguesa e Inglesa em uma Escola Estadual do município de Maceió.

Entrevistador: João Luiz - JL

Entrevistada: A professora.

“A oralidade na sala de aula: entre a teoria e a prática”.

Questão: Apesar de a fala ser a atividade mais frequente em nosso cotidiano, ela ainda tem perdido espaço para a escrita no contexto escolar. Como será que esta prática está sendo aplicada na sala de aula?

JL – Boa noite, professora, gostaria primeiro que fizesse uma breve apresentação.

AP-

JL - As suas aulas são todas voltadas ao livro didático; o livro trabalhado explora a oralidade?

AP

-

JL - Sabemos que a aprendizagem da língua oral não é tarefa da escola, mas, na sua opinião, a oralidade deveria ser mais explorada nas aulas de Língua Portuguesa como é feito com a escrita?

AP-

JL – Você acredita que o simples fato do diálogo em sala de aula entre si e entre o professor e os alunos é o bastante para o trabalho da oralidade?

AP

-

JL – Você trabalhou em sala de aula com o livro didático: “Novas palavras: 3º Ano/ Emilia Amaral...[et.al].-2 ed.-São Paulo: FTD 2013”. Como a oralidade foi trabalhada a partir do livro?

AP-

JL – “Uma das funções do livro didático é orientar o desenvolvimento das atividades que se pretende pôr em prática; portanto ele deve ser visto como suporte e não como o único material a ser utilizado pelo professor no processo de ensino/aprendizagem”. Você se utiliza de outros recursos para ministrar suas aulas e principalmente ao uso da linguagem oral?

AP

-

JL- Ao passar um trabalho escolar para ser apresentado por seus alunos aos demais colegas de sala, você explica como quer que esse trabalho seja apresentado. De que forma?

AP –

JL – Em alguns livros didáticos que observei percebi que a escrita tem uma superioridade em relação à oralidade. Em algumas situações tem indivíduo que escreve corretamente dentro das normas padrões gramaticais, mas, na hora de falar, muitas vezes, sua expressão oral não é convincente. Qual sua opinião diante desta situação?

AP _____

JL- Você acha que, pelo fato do uso da língua oral ser tão presente no cotidiano, ela não precisa ser matéria das aulas?

AP-

JL- O que você acha que deve ser feito para a oralidade ser mais explorada nas aulas de Língua Portuguesa, já que ela propicia ao aluno um conjunto de competências que o torne capaz de conviver na sociedade na qual está inserido, sendo capaz de utilizar a língua de acordo com os diferentes usos sociais?

ANEXO

II. — Boa noite, professora, gostaria primeiro que fizesse uma breve apresentação.

AP.
Sou professora efetiva da rede estadual há dez anos. Ensino línguas portuguesa e inglês na escola Josefa Coppucão da Costa há pelo menos quatro anos.

Anexo foto I - Resposta RP₁

II. — As suas aulas são todas voltadas ao livro didático, o livro trabalhado explora a oralidade?

AP.
Sim. As minhas atividades são basicamente com o uso do livro didático e acredito que na medida do possível ele explora a oralidade.

Anexo foto II - Resposta RP₂

II. — Sabemos que a aprendizagem da língua oral não é tarefa da escola, mas na sua opinião a oralidade deveria ser mais explorada nas aulas de língua portuguesa como é feito com a escrita?

AP.
Claro. O ensino de línguas deve ser associado ao desenvolvimento de todas as habilidades (escrever/ler e falar/compreender). Na modalidade de ensino EJA, temos muita dificuldade em trabalhar oralidade na sala de aula.

Anexo foto III - Resposta RP₃

Não. Os diálogos e debates em sala de aula são importantes para que o aluno desenvolva a oralidade, sendo capaz de ouvir e respeitar opiniões e ser capaz de fazer uso da língua oral dentro e fora da escola com boa desenvoltura.

Você trabalhou em sala de aula com o livro didático "Novas palavras: 3" Emilia Amaral...[et.al].-2 ed.-São Paulo: FTD 2013". Como a oralidade foi

Anexo foto IV - Resposta RP₄

ano/ Emilia Amaral...[et.al].-2 ed.-São Paulo: FTD 2013". Como a oralidade foi trabalhada a partir do livro?

AP

Leitura e interpretação oral de textos do livro.

Anexo foto V - Resposta RP₅

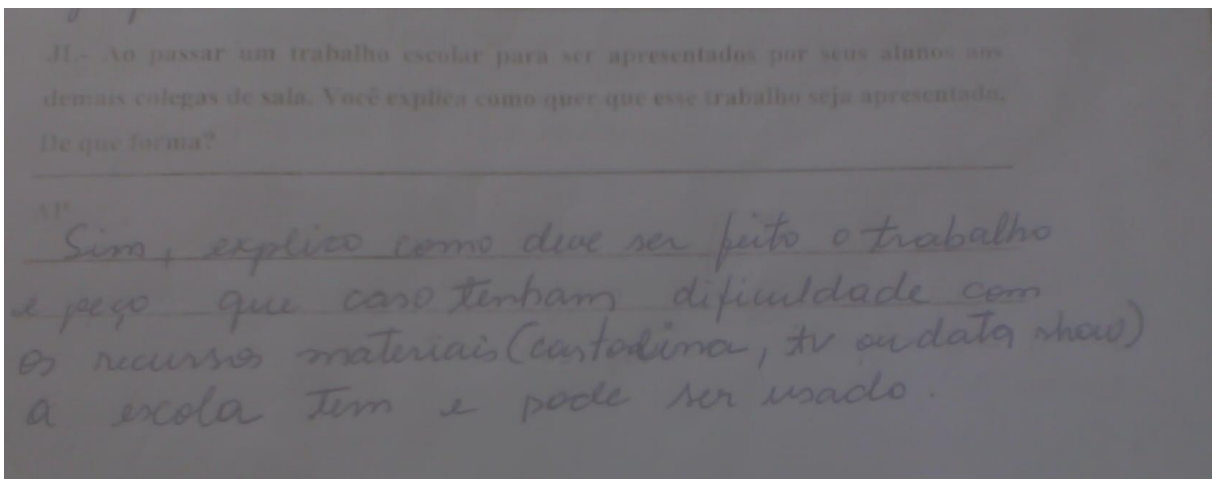
II - "Uma das funções do livro didático é orientar o desenvolvimento das atividades que se pretende pôr em prática, portanto ele deve ser visto como suporte e não como o único material a ser utilizado pelo professor no processo de ensino/aprendizagem". Você se utiliza de outros recursos para ministrar suas aulas e principalmente ao uso da linguagem oral?

AP

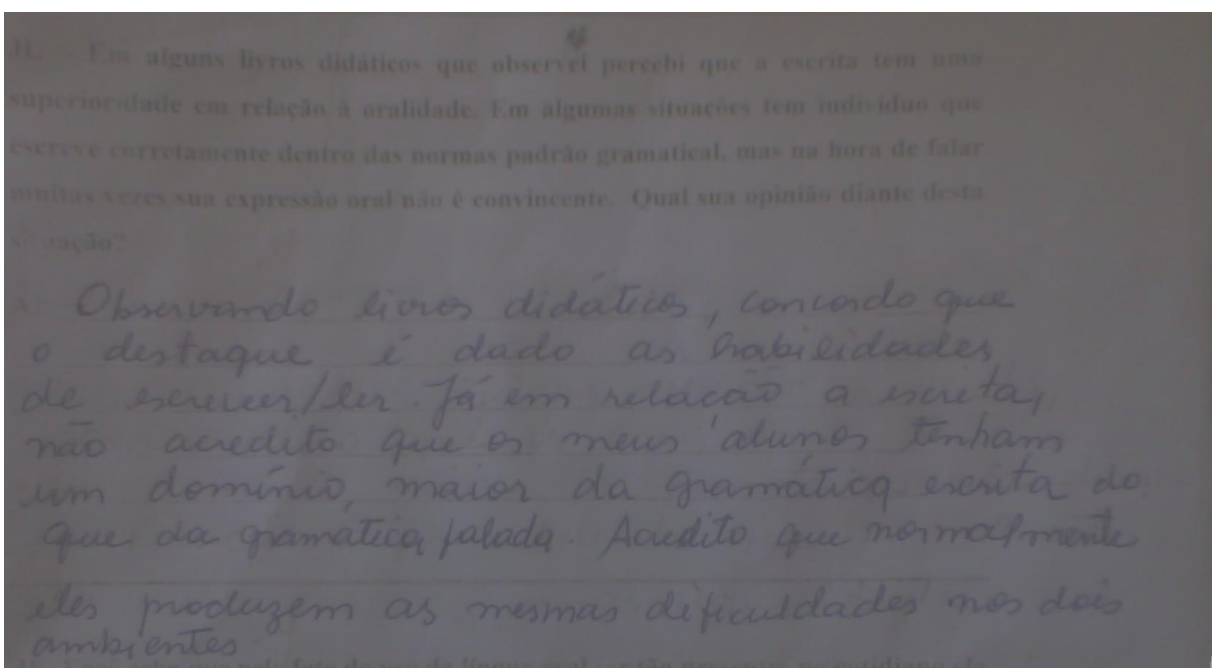
Sim. Normalmente trazemos textos relacionados com os assuntos estudados para leitura e interpretação. Fazemos atividades de apresentação e trabalhos em grupos.

...passar um trabalho escolar para ser apresentados por seus alunos aos ... trabalho seja apresentado.

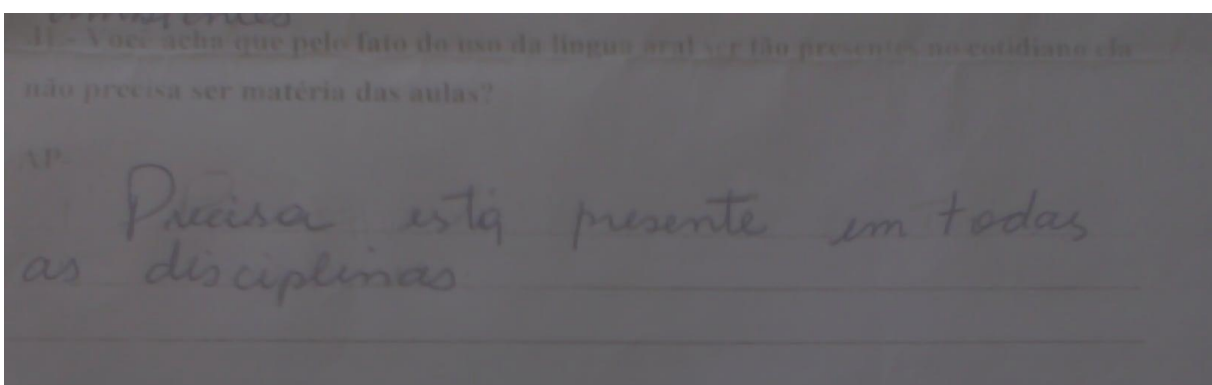
Anexo foto VI Resposta RP₆



Anexo foto VII Resposta RP₇



Anexo foto VIII Resposta RP₈



Anexo foto IX Resposta RP₉

14. O que você acha que deve ser feito para a oralidade ser mais explorada nas aulas de língua portuguesa, já que ela propiciar ao aluno um conjunto de competências que o torne capaz de conviver na sociedade na qual está inserido, sendo capaz de utilizar a língua de acordo com os diferentes usos sociais?

O contato com diferentes textos escritos ajuda na construção de um vocabulário rico e isso contribui para uma prática oral de qualidade.

Anexo foto X Resposta RP₁₀

CARTA DE ACEITE

Eu,, dou a minha permissão para **João Luiz da Paz França** usar as informações obtidas durante as interações realizadas na turma do 3º Ano na disciplina de Língua Portuguesa para fins de pesquisa científica que está conduzindo. Entendo que minha privacidade será respeitada com o uso de um código no seu TCC.

Maceió – Alagoas dede.....

.....

Professor e /ou tutor acompanhado

.....

Professor – Pesquisador

.....

Professor - Pesquisador