



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E AGRÁRIAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS E HUMANIDADES
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

PATRICIA FERREIRA DOS SANTOS

UM ESTUDO SOBRE A ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

CATOLÉ DO ROCHA – PB

2014

PATRCIA FERREIRA DOS SANTOS

UM ESTUDO SOBRE A ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Letras e Humanidades – CCHA/CAMPUS IV da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de licenciada em Letras.

Orientadora: Profa MSc. Joana Emília Paulino de Araújo Costa

CATOLÉ DO ROCHA-PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S237e Santos, Patricia Ferreira dos.
Um estudo sobre a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa.
[manuscrito] : / Patricia Ferreira dos Santos. - 2014.
78 p. : il. color.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e
Agrárias, 2014.
"Orientação: Profa. Ma. Joana Emília Paulino de Araújo
Costa, Departamento de Letras e Humanidades".

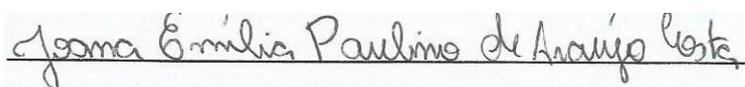
1. Oralidade. 2. Prática Pedagógica. 3. Competência
Comunicativa. 4. Interação. I. Título.

21. ed. CDD 469.07

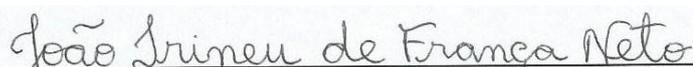
PATRICIA FERREIRA DOS SANTOS

UM ESTUDO SOBRE A ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

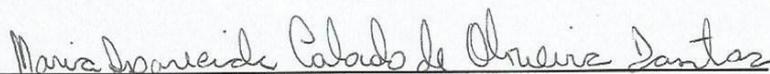
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. M.Sc. Joana Emília Paulino de Araújo Costa
Orientadora - UEPB/CAMPUS IV



Prof. Dr. João Irineu de França Neto
Examinador - UEPB /CAMPUS IV



Prof.^a. Esp. Maria Aparecida Calado de Oliveira Dantas
Examinadora – UVA/UNAVIDA

APROVADO EM: 22 DE AGOSTO DE 2014

CATOLÉ DO ROCHA-PB

2014

Dedico este trabalho à minha mãe e a minha vovó, por serem as pessoas que mesmo diante dos obstáculos acreditaram que eu seria um exemplo para nossa família. Confesso que sem tal confiança eu não teria chegado até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus que em sua infinita misericórdia resgatou-me da morte e da solidão que aterrorizava os meus dias. Ao enviar-me o Espírito santo demonstrou o seu imenso amor por mim, posso dizer que desde o dia em que ele tornou-se meu consolador e amigo não soube o que é sofrer sozinha. Sem ti, senhor, eu não estaria aqui e não teria conquistado esta vitória.

À minha família, que em momento algum descreditou do meu sonho. Em especial a minha vó Romana e a minha mãe, pela paciência, orações sobre minha pessoa e pela dedicação constante. Não houve um dia em que minha mãe não acordasse pela madrugada comigo para fazer meu café. Sem sua força e seu apoio eu não teria conquistado este sonho. Por isso ofereço a ti todas as conquistas que me seguirão de hoje em diante.

À Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) pela oportunidade que eu tive de concluir um excelente curso em uma instituição pública de muito prestígio. Sou grata pela assistência estudantil que obtive em todo o curso; minha bolsa transporte e os recursos financeiros que adquiri para apresentar trabalhos em eventos fora do meu estado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) por financiar os dois anos em que fui bolsista do Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID). A quantia recebida foi de extrema relevância para que eu investisse em minha carreira acadêmica. Posso afirmar ainda, que as experiências como bolsista permitiram-me exercer o início da profissão que hoje considero a grande porta para melhorar nosso país.

A todos os professores do campus IV do curso de Letras, que me fizeram aprender e entender que nossa formação depende muito mais de cada um de nós do que imaginamos. Vocês, com tamanho compromisso e humildade, compartilharam os seus conhecimentos diários e investiram no meu crescimento emocional, intelectual, cultural e político.

À minha professora orientadora Joana Emília, por ter aceitado meu projeto de pesquisa e me permitido estudar de forma científica um tema que me instigava desde o início da graduação. Sua orientação segura e competente, seu estímulo e testemunho de seriedade permitiram-me concretizar este estudo. Suas palavras desafiadoras e a forma como limitava os meus devaneios e ousadias impulsionaram-me a ser uma pesquisadora mesmo que em instância inicial. Obrigada pelo carinho e pelos momentos de apropriação de conhecimento, com certeza este não será meu último agradecimento, pois serei sempre grata a ti.

À professora Aparecida Calado pela paixão com que me apresentou a docência. Sua dedicação ao trabalho, sempre com largos sorrisos, e sua credibilidade na educação servem-me como um grande espelho para o que sou hoje em sala de aula.

Ao professor João Irineu pela competência profissional e por ter despertado em mim o desejo de lutar por uma sociedade mais democratizada. Você é um grande exemplo de que é possível vencer as dificuldades de um ensino público e voltar para atuar nele de forma comprometida.

Às professoras Cíntia Sanches e Eliene Alves pela coordenação no Pibid. Ao professor Marcos e a Professora Carolina pelos conhecimentos compartilhados nas monitorias que pude exercer. Ao meu irmão Neto e a professora Marta pelos ensinamentos vivenciados e as longas conversas sobre Jesus e sua palavra.

Aos meus amigos de todo tempo; Alessandra, Daliane, Samara, Luciana, Amanda, Maciene, Leticia, Keila, Elizandro, Ana Paula, Ravena, Jarisnaldo, Tarcia, Aline, Leninho e Laiana. Obrigada por compreender meu afastamento, mas estarem sempre prontos quando eu os procurasse. Em especial a minha amiga e irmã em Cristo Margarida Sousa, por ter suportado minhas angustias, meus medos e me confortado com palavras sábias e brandas.

À minha amiga Geilma Hipólito pelas orações e por nunca ter me abandonado mesmo nos momentos de lutas e tribulações. Deus em sua infinita sabedoria fez nossos caminhos se cruzarem e hoje sei o valor de uma amizade verdadeira. Obrigada por ouvir minhas angustias acadêmicas, principalmente nesta etapa final.

Aos meus colegas do curso de Letras da turma 2014. 1. Em especial à Priscila Sousa, uma companheira de trabalhos que o senhor Jesus colocou em meu caminho no dia da prova do vestibular e tivemos o prazer de convivermos lado a lado por todo este tempo. Com carinho destaco também, meus companheiros de seminário; Laiane, Francisco, Rívia e Amanda. Vocês tornaram-se grandes amigos e foram essenciais para o meu amadurecimento intelectual e emocional.

Enfim, peço desculpas se esqueci de citar alguém especial nesses breves agradecimentos, mas neste momento de satisfação e cansaço torna-se difícil lembrar todos os amigos e colegas. Porém de uma forma sincera, sintam-se homenageados e citados em minha mente e Deus os retribua incondicionalmente.

RESUMO

A oralidade como uma prática social discursiva tem sido vista como uma atividade tardia dentro da cultura escolar. Somente depois dos adventos da Linguística interacionista é que chegamos à ampliação de discussões sobre a realidade oral e interacional da linguagem. Nesse sentido, espera-se que o ensino de Língua Materna ultrapasse o estudo somente das nomenclaturas gramaticais e funcionais da linguagem, ancorando-se em uma perspectiva interacionista, a qual possibilite aos discentes o desenvolvimento de suas competências comunicativas. Dessa forma, ao instruir os educandos quanto à importância dos falantes adequarem a linguagem aos contextos e ao quanto nossos discursos refletem nossa identidade, os docentes estarão contribuindo para autonomia linguística dos indivíduos e evitando possíveis fracassos ou dificuldades em atividades como: apresentação de trabalhos orais escolares - seminários, exposições de ideias, questionamentos, entrevistas de emprego, realizações de provas orais, debates sobre diversas temáticas etc. Partindo desse pressuposto, o nosso estudo centra-se na utilização da oralidade na Educação Básica e a função da escola para o ensino de Língua Portuguesa do Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Médio Inovador Obdúlia Dantas em Catolé do Rocha-PB e os efeitos que essa modalidade provoca nos sujeitos-aprendentes que antecedem o encontro com as universidades e com o mercado de trabalho. Sendo assim, esse trabalho caracteriza-se como uma pesquisa exploratória e quanto aos seus procedimentos técnicos e metodológicos fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica e de campo. Para a realização da coleta de dados, utilizamos observações no campo empírico, entrevista com a docente observada fazendo e o seu plano de curso. Nossa pesquisa está ancorada na teoria interacionista da língua/linguagem e selecionamos para o nosso aporte teórico os seguintes autores: Vygotsky (1998), Bakhtin (2003), Marcuschi (2001, 2008), Kock (2003, 2010) Antunes (2003, 2007), PCNs (1997, 2000), Bagno (1999) Leite (2011) entre outros que dialogam com um ensino de Língua Materna voltado para a perspectiva da interação.

Palavras- Chave: Oralidade. Prática pedagógica. Competência comunicativa. Interação.

ABSTRACT

The use of orality as a social discursive practice is seen as a late activity inside school culture. Only since the advent of interactionist linguistic it is possible to get to an extension of discussion about the oral and interactional language reality. Hence, it will be expected that the teaching of native language overcomes the study of grammatical and functional language nomenclature only while supported by an interactionist perspective, in which learners will be able to develop their communication skills. In doing so, when instructing the students about the importance of adjusting the language to its context and as to how much our speeches reflect our identity, the teachers will be contributing to linguistic autonomy of individuals avoiding possible failures or difficulties in activities such as: oral work presentation, seminars, explanatory of ideas, questioning, job interviews, oral tests, debates about diverse themes, etc. This way, this study focuses on the use of orality in Basic Education and school role when teaching native language. Our main goal aims to investigate how the teaching of orality occurs during Portuguese idiom classes in High school at Obdúlia Dantas State School in the city of Catolé do Rocha- PB and the consequent effects that this modality provokes in the learning individuals who precede to face universities and work field. In short, this work has the characteristic of an exploratory research towards its technical and methodological proceedings, being based on a bibliographic and field inquiry. The data was collected by using empirical and field exercise, as well as interviews with the observed teacher relating to her classes and course schedule. Our research is anchored to the language interactional theory and it selected the following authors: Vygotsky (1998), Saussure (2006), Neves (1997), Bakhtin (2003), Marcuschi (2001, 2008), Kock (2003, 2010) Antunes (2003, 2007), PCN's (1997, 2000), Bagno (1999) Leite (2011), among others who connect with the lecture of a native language directed towards an interactive perspective.

Keywords: orality. Pedagogical practice. Communicative competence. Interaction

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	11
2.1 PROBLEMÁTICA DA PESQUISA.....	11
2.2 OBJETIVOS	13
2.2.1 Objetivo geral	13
2.2.2 Objetivos específicos	13
2.3 ESTADO DA ARTE	14
2.4 TIPO DE PESQUISA.....	16
2.5 CAMPO EMPÍRICO	17
2.6 SUJEITOS DA PESQUISA.....	18
2.7 PLANO DE COLETA DOS DADOS.....	19
3 UM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA VOLTADO PARA AÇÃO, REFLEXÃO E INTERAÇÃO.....	21
3.1 A ORALIDADE NA SALA DE AULA E OS GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS.....	22
3.1.1 Seminário.....	26
3.1.2 debate	30
4 CONFRONTANDO EMPIRIA E TEORIA: AUTONOMIA PROMOVIDA PELA ORALIDADE COMO PRÁTICA SOCIAL DISCURSIVA.....	98
4.1 OBSERVAÇÕES DA SALA DE AULA	39
4.2 ENTREVISTA E PLANO DE CURSO.....	39
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61
ANEXOS.....	64

1 INTRODUÇÃO

São perceptíveis as dificuldades que a instituição escolar ainda enfrenta na atualidade para atingir com eficácia sua função social perante os cidadãos. Dentre as mais notórias, destacamos a falta de aplicações metodológicas capazes de fazer com que os aprendentes percebam que os conteúdos escolares são elementos importantíssimos para a convivência cotidiana em sociedade, culminando numa formação crítica de indivíduos autônomos.

Ao partirmos desse pensamento, compreendemos os motivos e as crenças que fazem os aprendizes olharem a sala de aula como um ambiente isolado da vida real, cuja permanência não atrai o interesse de interagir nele. Sendo apresentado como um universo cheio de regras e limitações. Na verdade, falta a alguns docentes, sem distinção de disciplina, a busca por métodos que estimulem os aprendentes ao desenvolvimento de suas autonomias.

Nesse sentido, ser autônomo é algo indispensável em nossa sociedade, a qual é caracterizada por sujeitos que vivem em contato com novas informações a todo o momento, ou seja, todos os dias acessam muitos discursos, impregnados como verdades e fornecidos aos cidadãos em meio ao contexto da atual cultura digital.

Por isso, pensar as modalidades que cercam a linguagem no cotidiano é uma de nossas inquietações. Demo (2009) alerta sobre a importância que deve ser dada para o estudante saber pensar e relacionar as novas informações que ele tem acesso em seu cotidiano. Além disso, os aprendizes devem ter habilidade cognitiva e argumentativa para posicionar-se diante tais discursos, correlacionando e integrando aqueles que o habilita melhor para o respeito entre os seres.

Dessa forma, o presente trabalho apresenta um estudo feito a partir da função social da escola, no que diz respeito, ao ensino de Língua Materna – LM, no qual buscamos investigar como acontece o desenvolvimento da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa – LP e quais os efeitos que essa modalidade provoca nos sujeitos-alunos que antecedem o encontro com as universidades e o mercado de trabalho.

Nosso objetivo geral é: Analisar o desenvolvimento da oralidade nas aulas de língua portuguesa do terceiro ano “A” da Escola Obdúlia Dantas, em catolé do Rocha -PB e os efeitos que essa modalidade produz para uma construção de sujeitos autônomos em nossa sociedade.

Consideramos como ponto de partida para nossa pesquisa, o fato de que cabe aos docentes de Língua Portuguesa auxiliar os discentes no desenvolvimento das suas competências comunicativas, para que esses compreendam os processos de adequação e

inadequação da língua/linguagem oral, e, assim, consigam se sair bem nas atividades cotidianas formais e/ou informais.

Esse estudo é resultado de uma longa caminhada como graduanda do curso de letras e resultou de várias experiências como discente e docente durante o processo de formação acadêmica. Ele está dividido em três capítulos, cuja apresentação será feita logo abaixo.

O primeiro capítulo traz uma abordagem descritiva dos aspectos metodológicos da pesquisa realizada. Nele, o leitor encontrará informações como: estado da arte; tipo de pesquisa; campo empírico; sujeitos da pesquisa e plano de coleta de dados.

No segundo capítulo, realizamos um debate teórico relacionando as concepções da língua e de sujeito citados por Koch (2003) com os paradigmas: Formalista e Funcionalista. Em seguida, apresentamos também a concepção de língua e sujeito do interacionismo, cujo ensino de língua favorece a tríade ação, interação e reflexão. Seguindo essa perspectiva, tratamos acerca da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa e selecionamos para um maior aprofundamento o gênero seminário e o gênero debate.

Por fim, no terceiro capítulo discutimos e analisamos os dados de nossa pesquisa compostos pelas observações das aulas de língua portuguesa, uma entrevista realizada com a professora e uma análise do seu plano de curso.

2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Toda pesquisa que se propõe a elaboração de um trabalho mais aprofundado, visa dialogar com o arsenal de estudos sobre o tema escolhido. Nesse sentido, para um resultado conciso e coerente da pergunta da pesquisa, é necessário desenvolver etapas para que, de modo profuso, os objetivos propostos sejam atingidos no resultado final ou parcial da pesquisa. Vejamos os caminhos do nosso estudo:

2.1 PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

A educação possui um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e comportamental de qualquer ser humano, visto que tem início no nascimento e se prolonga por toda vida. É por meio do aprendizado que o indivíduo consegue desenvolver os comportamentos necessários para sua convivência em sociedade. Além disso, para falar em educação como elemento de conscientização, é preciso ressaltar também a importância da instituição escolar como espaço formal apto a intervir e auxiliar o desempenho das habilidades necessárias para que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem tornem-se cidadãos críticos e participativos.

Entretanto, fazer essa afirmação não significa dizer que o ambiente escolar deva ser prestigiado apenas pelo aspecto formal. Sendo assim, não devemos considerar a escola como único meio por onde os sujeitos possam adquirir conhecimentos, tendo em vista, que através de uma educação informal, os sujeitos assimilam e constroem saberes adquiridos no cotidiano, nas trocas de experiências e rodas de conversas.

O que ressaltamos ao destacarmos a escola é a função social que ela possui para mediar o desenvolvimento da autonomia dos educandos e despertar maiores habilidades para conviver com os outros e com o meio. Assim, o papel da instituição escolar é orientar pedagogicamente e cientificamente de forma clara e precisa a construção de novos saberes, considerando a interação para maior eficácia de sua função social junto aos aprendizes.

Segundo Bakhtin (2003), o diálogo faz parte da vida e por natureza pertence à espécie humana, viver significa dialogar e isso o homem faz com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o corpo e o espírito, ou seja, toda atividade de linguagem tem por finalidade materializar

expressões linguísticas ou não, elaboradas pelo ser humano, para circular dentro das relações interpessoais e também intrapessoais.

Partindo desta perspectiva, nos remetemos à função e a participação da escola na mediação da construção e do desenvolvimento das competências comunicativas do ser humano. Partimos do pressuposto que os docentes devem orientar os discentes a perceberem a diversidade linguística que existe em nosso país e ampliar o arsenal de informações acerca dessas linguagens. Segundo Leite (2011, p. 7), “[...] a língua pode passar a ser vista como reparadora das diferenças sociais ou pelos menos, minimizadora dessas diferenças, se utilizada na ação contra os preconceitos [...]

Ao instruir os educandos quanto à importância da contextualização da língua e as diferenças entre os diversos contextos em que essa é modificada por seus falantes, os docentes estarão contribuindo para autonomia linguística dos indivíduos e evitando possíveis fracassos ou dificuldades em atividades como: apresentação de trabalhos orais escolares - seminários, exposições de ideias, questionamentos, entrevistas de emprego, realizações de provas orais, debates sobre diversas temáticas etc.

Para Marcuschi (2008), a escola tem a função de desenvolver, junto ao educando, o bom desempenho da escrita, mas isso não deve ser motivo para ignorar os processos da comunicação oral. Segundo Antunes (2003), assim como a escrita e a leitura, a oralidade é determinada como prática social discursiva em torno de um sentido e uma intenção particular. Sendo assim, a modalidade oral deve ser entendida como um processo que exige, por parte do falante, um conhecimento prévio que o leve a perceber como pode fazer o melhor uso da linguagem.

Nesse sentido, nossa problemática está refletida na forma como as estratégias pedagógicas são realizadas e os resultados que esse ensino provoca nos educandos. Visto que, os aprendizes chegam aos centros universitários acreditando que a oralidade é uma atividade que despreza maiores orientações quanto as suas formas composicionais. Além disso, trataremos da oralidade formal e dos gêneros seminário e debate como estratégias metodológicas do espaço escolar.

Segundo Brito (2013), é necessário investigar o desenvolvimento das competências comunicativas dos falantes. E isso se observa quando o usuário consegue adequar-se linguisticamente às diversas situações comunicativas, argumentando de forma consciente e humanizadora. Para isso, faz-se necessária uma prática pedagógica, na qual o sujeito possa constatar várias situações de interação, e a partir da análise destas, tornar-se capaz de

compreender e produzir enunciados também relacionados aos diversos tipos de situações enunciativas na oralidade.

E a partir das discussões já mencionadas, elencamos como pergunta de pesquisa o seguinte questionamento: Como acontece o desenvolvimento da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa na terceira série “A” da Escola Obdúlia Dantas Catolé do Rocha- PB e quais efeitos a presença/ausência do ensino dessa modalidade provoca em nossos estudantes de Educação Básica?

2.2 OBJETIVOS

Quanto mais delimitado um assunto, maior é a possibilidade de aprofundamento sobre ele. Abaixo temos nosso objetivo geral e os objetivos específicos:

2.2.1 Objetivo geral

Analisar o desenvolvimento da oralidade nas aulas de língua portuguesa do terceiro ano “A” da Escola Obdúlia Dantas, em catolé do Rocha -PB e os efeitos que essa modalidade produz para uma construção de sujeitos autônomos em nossa sociedade.

2.2.2 Objetivos específicos

- Apresentar o percurso metodológico do estudo realizado sobre o ensino de língua portuguesa na Educação Básica;
- Discutir a oralidade no ensino-aprendizagem da Língua materna, voltado para ação, interação e reflexão;
- Compreender as práticas pedagógicas sobre a oralidade formal, a partir das observações na sala, dos registros de aulas, de uma entrevista com a docente e do plano de curso da professora.

2.3. ESTADO DA ARTE

Para a construção de nosso objeto de estudo, consideramos pertinente realizar um levantamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC's do curso de letras sobre a temática oralidade. Essa busca aconteceu na biblioteca do Campus IV da Universidade Estadual da Paraíba em Catolé do Rocha – PB. Salientamos que efetuamos a leitura de todos os títulos das produções que encontram-se em domínio público na biblioteca citada, mas por critérios científicos¹ selecionamos como referência, as produções de 2009 a 2013 (VER ANEXO A), desconsiderando os trabalhos produzidos desde a conclusão da primeira turma do curso de Letras em 2007.

Nosso interesse com esse levantamento consistia em delimitar os questionamentos a cerca dos procedimentos teórico-metodológicos de nosso estudo. Assim, dividimos os TCC's em áreas distintas, as quais são: Literatura/Ensino (54), Linguística (09) e Língua/Ensino (24). Após a divisão, nossa busca foi norteada e aprofundada nos trabalhos que se encontram na área de Língua/Ensino e dialogam com um ensino de Língua Materna interacionista. Nesse sentido, encontramos vinte e quatro trabalhos nos anos delimitados. (VER ANEXO A).

Após fazermos a seleção das três áreas já citadas efetuamos as leituras dos resumos das produções incluídas na área de Língua/Ensino. Dessa forma, verificamos que as temáticas estudadas dialogam com diferentes perspectivas teórico-metodológicas, que se afastam do nosso foco de interesse - práticas pedagógicas que envolvem a oralidade.

Os assuntos tratavam de outros objetos que não nos interessavam, podemos citar: análise de livros didáticos; leituras como fonte para o desenvolvimento crítico do alunado; tecnologias digitais como ferramenta para aulas dinâmicas; novas metodologias para incentivar o gosto do aluno pela leitura literária; novo perfil do docente de Língua Portuguesa e suas abordagens; novas concepções para a avaliação nas aulas de Língua Portuguesa; o ensino com os gêneros textuais e as produções textuais, variação na escrita e metodologias para o ensino aos surdos nas aulas de Língua Portuguesa.

Por isso, buscamos identificar nessa área apenas os trabalhos que tratavam sobre a oralidade. Então, efetuamos a leitura completa de dois TCC's que dialogam com nosso objeto de estudo, cujos títulos são: O ESPAÇO DA ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA

¹ O recorte foi feito em obediência aos aspectos científicos que considera que um estudo deve ser feito com produções mínimas de cinco anos. (MARCONI E LAKATOS, 1983) . Não incluímos o ano de 2014 em nosso estudo porque é o ano corrente e ainda não foram terminadas as produções do semestre 2014.2.

PORTUGUESA: do currículo oficial á prática nos livros didáticos (CARNEIRO, 2010) e MARCAS DA ORALIDADE NOS TEXTOS PUBLICITÁRIOS (BARRETO, 2009).

O primeiro trabalho é uma pesquisa documental que trata sobre o conceito do ensino da oralidade a partir do PCN E PNLD/ 2009. O autor buscou em seu estudo, confrontar os documentos do ministério público para o Ensino da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa com as atividades propostas no livro didático de 2009 do terceiro ano do Ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Daniel Carneiro. Com a pesquisa efetuada, Carneiro (2010), chegou à conclusão que existe uma falta de consonância entre os documentos analisados e as propostas trazidas no livro didático. O autor constatou que os exercícios voltavam-se mais para os gêneros escritos do que para os gêneros orais.

A outra produção lida é de Barreto (2009) uma pesquisa qualitativa, na qual o autor analisou a utilização das marcas da oralidade nos gêneros textuais anúncio e propaganda como artifício para a persuasão. O autor analisou as marcas orais nos anúncios selecionados. Segundo Barreto (2009), a linguagem coloquial é utilizada criativamente para a comunicação em massa e tem fins ideológicos e comerciais. Embora o trabalho não trate sobre a oralidade no ensino de Língua Portuguesa especificamente, decidimos citá-lo por tratar da oralidade como prática social.

Ao término das leituras, percebemos que os TCC's, mesmo discutindo sobre a oralidade, não aprofundavam as discussões sobre as práticas pedagógicas e os efeitos da presença/ausência da oralidade nas aulas de língua Portuguesa, culminando na construção da competência comunicativa dos educandos. Nesse sentido, reconhecemos a necessidade de estudar sobre as metodologias que são desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa referente às atividades orais como prática discursiva.

Foi com a realização de nosso Estado da Arte que delimitamos a problemática da pesquisa, nosso objetivo geral e objetivos específicos, nosso plano de coleta dos dados. Além disso, outras inquietações nos impulsionaram a estudar nosso objeto de pesquisa, como: as disciplinas de linguísticas do curso de letras- Português, as experiências adquiridas como bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID e os estágios supervisionados do Curso de Letras.

2.4 TIPO DE PESQUISA

Esse estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória. Essa classificação foi feita em função de nosso objetivo geral e a construção de nosso estado da arte, cuja caracterização é definida por proporcionar maior familiaridade com o problema e conseguir delimitá-lo bem. Podendo envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado, registros de ações pedagógicas e outros documento Gil (2008).

Uma pesquisa exploratória é definida como uma pesquisa que não tem referencial teórico vasto acerca do objeto estudado, sendo de caráter inovador para o campo em que a pesquisa acontece (pensar as práticas pedagógicas sobre a oralidade com vistas ao desenvolvimento de competências comunicativas).

Segundo Gil (1993), a pesquisa é um procedimento sistemático racional que visa à resolução de um ou mais problemas a partir de métodos científicos. Como infere o autor, uma pesquisa científica precisa ter rigor científico e deve estar fora de achismos ou de crenças particulares, sendo está à diferença do conhecimento científico para um conhecimento popular. Seguindo a rigor essas exigências, efetuamos nosso estudo.

Quanto aos procedimentos técnicos metodológicos, esta pesquisa é bibliográfica e de campo. Segundo Andrade (2010.p 25): “A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas” Nesse sentido, o autor enfatiza que a pesquisa bibliográfica é parte indispensável para qualquer outro tipo de pesquisa científica.

No segundo momento do nosso estudo, fomos ao campo coletar os dados científicos. De acordo com Andrade (2010, p. 115): “A pesquisa de campo assim é denominada porque a coleta dos dados é efetuada “ em campo”, onde ocorrem espontaneamente os fenômenos, uma vez que não há interferência do pesquisador sobre eles”.

Para melhor entendimento da caracterização de nosso estudo, apresentaremos o campo empírico dessa pesquisa.

2.5 CAMPO EMPÍRICO

A coleta dos dados empíricos para a resolução da nossa problemática ocorreu na Escola Estadual de Ensino Médio Inovar Obdúlia Dantas, que é a maior escola pública de

Ensino médio da cidade de Catolé do Rocha – PB² e, atualmente, a escola encontra-se em um espaço emprestado pela Escola Estadual de Ensino Fundamental João Suassuna. Os motivos que levaram a mudança foram as péssimas estruturas físicas do prédio anterior. Algumas salas tiveram seus tetos comprometidos, e por maiores precauções, o espaço foi interditado.

A escola Obdulia Dantas fica situada na parte inferior do prédio da escola João Suassuna e conta com a seguinte estrutura física: uma cozinha; dois banheiros, um pátio onde é servida a merenda escolar; cinco salas na parte superior do prédio, seis sala na parte inferior e quatro salas na parte externa da quadra de esportes, sendo que uma sala foi separada para os professores deixarem seus pertences e voltarem de cada intervalo.

As aulas da referida escola funcionam no turno vespertino e noturno. Nossa pesquisa aconteceu no turno vespertino. Elas se iniciam às treze horas e finalizam as dezessete e vinte. Cada aula tem um tempo determinado de quarenta e cinco minutos, com uma ressalva para o ultimo horário que é trinta e cinco minutos. Percebemos também, dentro da realidade vivenciada, que frequentemente são perdidos cerca de sete ou dez minutos em cada aula, pois os docentes a cada toque do sinal se deslocam da sala onde estão e vão até a sala dos professores para a troca de diários, ou ainda, os discentes precisam deslocar-se para irem à sala dos professores buscarem os livros didáticos.

Durante os dias da nossa observação, identificamos que os portões da escola são abertos as 12:55 horas. O diretor geral ou o diretor adjunto já estavam dentro da instituição, eram sempre os primeiros a chegar depois dos auxiliares de serviço que precisam fazer a limpeza, em seguida o porteiro que começa a organizar o que é necessário e por fim, os professores e discentes.

As salas de aulas possuem estruturas físicas pequenas para o número de alunos e faltam carteiras em algumas salas, por vezes os discentes têm que buscar carteiras em outras salas para poderem sentar-se. A maioria das salas não tem ventiladores e quando tem estão quebrados.

O corpo administrativo escolar é formado por um diretor geral, dois diretores adjuntos, cinco técnicos de secretaria, dois porteiros, dois inspetores, duas coordenadoras pedagógicas, trinta e sete professores e oitocentos e quarenta e seis discentes.

A sala dos professores, no momento, não é um ambiente tranquilo reservado somente para eles. É uma sala com muitas carteiras quebradas, livros entulhados, armários e dificilmente existem meios adequados para um atendimento aos discentes. Na verdade,

² Existe também a Escola Agrotécnica do Cajueiro localizada no Sítio Cajueiro Campus IV. Mas nossa escolha pela escola Obdúlia foi por localizar-se no centro e por isso receber a maioria dos alunos da região.

quando um aprendiz ou os seus pais precisam conversar com um docente ou com o diretor, chega a ser constrangedor. Pois, todos os presentes atentam para a temática do problema.

Em relação à sala específica do terceiro ano A (campo de nossa observação e levantamento de dados empíricos), observamos que os educandos possuem uma relação afetuosa com a docente observada. Quanto à estrutura física, constatamos que o ambiente é extremamente pequeno para o número de aprendizes e isto dificulta a realização de dinâmicas ou mesmo de aulas áudio visuais (com o data show), visto que as carteiras sempre estão tão próximas e chegam a ocupar o espaço próximo ao quadro branco usado para explicações e exercícios. Passamos agora ao perfil dos sujeitos envolvidos nesse estudo.

2.6 SUEITOS DA PESQUISA

A sala de aula observada conta com um número de quarenta e quatro discentes³ e a grande maioria faz parte da camada popular da cidade de Catolé do Rocha e mora em bairros afastados da localização da escola. Todos são jovens entre dezesseis a dezoito anos de idade que integram o ensino regular e não contam com um histórico de repetência escolar.

A docente que nos autorizou fazer o levantamento em sua turma tem trinta e dois anos, é formada em Letras/ Português pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, possui especialização em Língua, linguística e Literatura pelas Universidades Integradas de Patos - FIP e Mestrado em Letras pela Universidade do Rio Grande do Norte - UERN.

A professora tem experiência em sala de aula há dez anos com Ensino Fundamental I e II, mas na escola Obdúlia Dantas leciona há apenas dois anos, período em que foi aprovada no concurso público da Rede Estadual do Estado da Paraíba. Nos anos de 2012 e 2013, ela lecionou nas primeiras séries do Ensino Médio. Este ano, ela leciona para as terceiras séries, sendo a única professora desta categoria.

Após a descrição dos sujeitos que compõem nossa pesquisa, apresentamos como se deu a coleta e análise dos dados.

³ Embora estejamos citando os discentes, consideramos a professora como sendo nosso sujeito da pesquisa, pois foi ela que entrevistamos e que nos forneceu os dados para análise.

2.7 PLANO DE COLETA DOS DADOS

O desenvolvimento de uma pesquisa exploratória exige um levantamento aprofundado na delimitação do objeto de estudo. Sendo assim, faz-se necessário um plano para coleta de dados.

Em um primeiro momento, fizemos um levantamento bibliográfico acerca da temática que exploraríamos. Desse modo, utilizamos como referencial teórico as produções científicas do campus IV, como também, selecionamos os autores que dialogam e fazem abordagens pertinentes a função social da escola quanto às habilidades comunicativas dos aprendentes.

Após delimitarmos o tema, o problema de pesquisa, o campo empírico e as demais referências já citadas, fomos ao campo de pesquisa na Escola Estadual de Ensino Médio Obdúlia Dantas. Assim, em um primeiro contato, observamos à estrutura da escola e seu funcionamento e em seguida as aulas de Língua Portuguesa da terceira série “A”.

Nossa escolha partiu do entendimento que os discentes estão no último ano da Educação Básica e devem mostrar habilidades comunicativas para entrar nas universidades ou para uma inserção na vida profissional. A escolha pela turma “A” partiu das pesquisadoras, por interpretamos nos discursos informais da docente, que esta é a turma mais participativa e com melhor rendimento escolar. Nesse sentido, quisemos investigar como se dava essa participação dos aprendentes e como se saiam nas atividades com a oralidade.

As observações duraram quatro semanas e um total de dezesseis aulas. Nessas observações, as nossas anotações foram focadas no desenvolvimento da modalidade oral da língua como processo de interação nas aulas de Língua Portuguesa. No que se refere: aos debates, os seminários, às participações durante a aula, as avaliações orais, os gêneros discursivos enfim, o desenvolvimento dos discentes nas respectivas atividades. Como também, buscamos observar quais as metodologias utilizadas pela docente para o ensino da oralidade nas aulas de Língua Materna. Além disso, observamos o desenvolvimento/ausência de competências comunicativas a partir da utilização da modalidade oral como ferramenta didático-pedagógica da docente.

Após essa etapa da pesquisa, realizamos uma entrevista semi-estruturada com a docente. Ao término da entrevista, solicitamos a docente a cópia do seu plano de curso, certificamos a professora que sua identidade seria preservada em total sigilo. Nesse caso, nossa proposta era relacionar as respostas obtidas na entrevista com os documentos fornecidos pela docente e com as observações feitas.

Para realização de nosso estudo foi necessário fazer um capítulo teórico que trata sobre o ensino de língua portuguesa e a oralidade na perspectiva da ação, interação e reflexão.

3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA VOLTADO PARA AÇÃO, INTERAÇÃO E REFLEXÃO

A língua portuguesa como língua materna tem melhor produtividade quando desenvolvida a partir da tríade da ação, interação e reflexão no que concerne ao desenvolvimento de competências comunicativas, na interface da oralidade e da escrita. Nosso estudo volta-se para a modalidade oral, visto que somos sujeitos falantes e que fazemos isso independente do contexto escolar. Assim, apresentamos uma revisão dos paradigmas formalistas e funcionalistas para confrontar a escolha de nosso arcabouço teórico – o interacionismo; Para isso, discutimos os preceitos interacionista da linguagem, dialogando sobre a importância da interação no desenvolvimento de nossas competências comunicativas.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008) dizem que em grande importância, as ações realizadas na disciplina de Língua Portuguesa, no contexto do Ensino Médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Nesse sentido, percebemos que existe a preocupação em possibilitar ao aprendente o contato com diferentes textos para que ele possa aperfeiçoar seus conhecimentos e também adquirir habilidades para desenvolver e melhorar sua linguagem escrita e falada. Para tanto, torna-se necessário pensar metodologias de ensino e situações didático-pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento dessas habilidades. Segundo os PCN's (1997):

O Brasil possui muitas variedades dialetais; recomenda-se que o preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar a que se parece com a escrita e o de que a escrita é o espelho da fala e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico (BRASIL, 1997, p.26).

Os PCN's afirmam um novo perfil didático para o ensino de língua com base na interação. Entretanto, é válido ressaltar que esse é um pensamento composto pelos educadores que defendem a concepção de uma Educação Emancipatória e da valorização cultural dos educandos. E, portanto, ainda não é uma abordagem utilizada pela maioria dos docentes de Língua Materna. Visto que, muitas vezes, os professores preferem ver a língua como pertencente a uma única gramática e com isso a estudam apenas pelas estruturas e nomenclaturas gramaticais descontextualizadas de seu uso.

O motivo dessa rejeição a um ensino de Língua pela visão interacionista, voltando-se somente para os quesitos estruturais, vem de longos anos, precisamente desde os adventos dos estudos formalistas, que teve no âmbito da linguística um representante, que foi precursor do estruturalismo, Ferdinand de Saussure (1857-1913)⁴ considerado o pai da Linguística Moderna. Segundo Marcuschi (2008, p. 27), “Saussure deu origem á chamada Linguística científica, que ficou conhecida a partir de seu Curso de Linguística Geral, desenvolvido entre 1911-1913 e publicado paternamente por seus alunos”.

De acordo com Saussure (2006), a língua é um fenômeno social e a fala tem caráter individual. Portanto, ele analisava a parte social língua (*langue*) como um código, ou seja, um sistema abstrato no inconsciente dos sujeitos e afastava-se dos estudos sobre a fala (*Parole*). Desse modo, ele estudou a língua e suas unidades menores, tais como: morfemas, fonemas e lexemas. Durante os estudos saussurreanos não houve atenção pra o uso da linguagem, somente para as estruturas.

Segundo Marcushi (2008, p. 33), “ Saussure não nega a existência do sujeito, mas ele não se ocupa do sujeito nem tem reflexão específica sobre o indivíduo”. De acordo a concepção Koch (2003), o sujeito que concebe a língua como expressão do pensamento é chamado de sujeito ‘cartesiano’, ou ‘dono da verdade’ ou, ainda, ‘consciente’ ou seja ele cristaliza suas verdades esperando repassá-las para os sujeitos receptivos.

Como infere a autora, ver a língua como um sistema, permite o sujeito concentrar verdades dentro de si. Sendo este sujeito um professor, a educação fundamenta-se, exclusivamente, na transmissão de conteúdos e ele considera correto somente seu discurso. Sendo considerado o ‘aluno’ grau zero⁵. Nesse sentido, ele até tenta uma interação, mas por não aceitar ser contrariado, os discentes têm receio de se expressarem e preferem ficar calados em sala.

Podemos ressaltar que os professores de Língua Portuguesa que agem dessa forma, não admitem mudar suas metodologias, não vêem necessidade de atualizarem suas formações e acreditam que ensinar português é estudar unicamente a gramática normativa. Nesse sentido um ensino prescritivo da gramática normativa. Dessa forma, os educandos envolvidos nesse contexto, não refletem e não usam a expressão verbal como autonomia para questionar os discursos do outro.

⁴ Ver a obra de Ferdinand de Saussure; Curso de Linguística Geral (2006) organizada por Charles Bally, Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger discípulos de Saussure.

⁵ Ver Freire (1996).

Segundo Marcuschi (2008), após o momento em que as estruturas menores da língua vinham sendo estudadas, estabeleceu-se outro importante paradigma linguístico: O Gerativismo, cujo Noam Chomsky (1965) é o principal representante. Este defende o desenvolvimento da linguagem como sendo algo inato aos sujeitos falantes e vislumbra ainda os estudos da forma, mas na égide das estruturas sintáticas da frase.

O gerativismo, mesmo afastando-se do estruturalismo, coloca-se nos preceitos formalistas por estudar com mais intensidade as formas linguísticas fora dos usos e contextos. Segundo Marcuschi (2008), assim como Saussure, Chomsky delimitou seu objeto linguístico na parte universal e não individual da linguagem, ou seja, não há interesse em aprofundar a fala por também ser considerada individual. Dessa forma, ele divide competência *versus* desempenho e fica no plano da competência. De acordo com Marcuschi (2008),

Existe, no entanto, uma diferenciação entre Saussure e Chomsky, pois enquanto para Saussure a linguagem é uma instituição social e convenção social, para Chomsky a linguagem é uma faculdade mental inata e geneticamente transmitida pela espécie. Como central em ambos são a forma, o sistema, a abstração e o universal como objeto da ciência controlada. Aqui, a língua enquanto atividade social e histórica, bem como a produção e a compreensão textual e as atividades discursivas ficam em segundo plano, mas não são negadas (MARCUSCHI, 2008, p. 32).

Em uma visão mais ampla, percebemos que o gerativismo apresentou avanços consideráveis em relação ao estruturalismo. Visto que além do estudo da língua afastar-se das unidades menores, o cognitivismo humano passa a ser considerado. No entanto, ambos os estudos continuam centrados na língua (sistema) como objeto de estudo e não na fala como elemento de comunicação e interação dentro de um contexto social. Nesse sentido, o gerativismo assemelha-se ao estruturalismo e ambos refletem a linguagem como expressão do pensamento.

Em contrapartida aos estudos formalistas da linguagem, estabeleceu-se o paradigma linguístico funcionalista⁶ que visualiza questões relacionadas ao uso da língua, ao contexto e análise das sentenças sintagmáticas. Assim, a fala, antes não aprofundada pelos formalistas Saussure e Chomsky, passa a ser relativamente o objeto dos estudos funcionalistas. Segundo Neves (1997), a questão básica do funcionalismo é compreender como os indivíduos se relacionam socialmente com a linguagem; e concebe a língua como instrumento de comunicação e analisa as funções sintáticas das orações.

⁶ Segundo Marcuschi (2008) Muitos são os representantes do paradigma linguístico funcionalista, tais como: A Escola de Praga com; Nikolai Trubetzkoy (1890-1938); Roman Jakobson (1896-1982) e suas funções da linguagem; a escola de Copenhague com Louis Hjelmslev (1899-1965); a escola de Londres com John Firth (1890-1960) e seu subseqüente Michael A. K Halliday.

Ao partir do que é elucidado por Neves (1997), podemos enfatizar que a abordagem funcionalista⁷ procura explicar as regularidades observadas nos aspectos funcionais, situacionais, contextuais e/ou comunicativo no uso da língua. Segundo Marcuschi (2008, p. 37), “Nessa perspectiva analisam-se muito mais os usos e funcionamentos da língua em situações concretas sem dedicação a análise formal. É a passagem da análise da forma para a função cognitiva e o enquadre sociognitivo”.

Embora os avanços entre os dois paradigmas tenham sido notórios os representantes funcionalistas concebem a língua como instrumento de comunicação. Segundo Kock (2003), a concepção de língua como instrumento de comunicação aponta para um sujeito ‘inconsciente’ ou um sujeito “assujeitado”. Como afirma a autora, o sujeito não anuncia discursos conscientes, tudo é ideológico e ele não tem autonomia de questionar os discursos que chegam até ele.

Desse modo, uma aula partindo desse modelo de ensino continua sendo silenciosa, fragmentada e centrada nas funções de um único sujeito “o professor”. Este, por sua vez, torna-se um ‘assujeitado’ aos discursos sociais e somente repassa para os educandos informações. Ele não ousa avaliar ou criticar os discursos que chegam até ele, tornando-se um profissional que não busca relacionar os conteúdos a vida dos educandos. Pois para ele, português é aprender as funções sintáticas e adequá-las ao contexto, ou seja, estuda-se a função dos termos nas orações. Dessa forma, mesmo os sujeitos concebendo a língua como fator social, não a tem como elemento de conscientização e interação.

Ao relacionarmos a concepção de sujeito de kock (2003) com o funcionalismo, compreendemos que os sujeitos integram um perfil reprodutor de conhecimento. Segundo Demo (2009), o professor não é quem dá aula. Dar aula tornou-se expressão vulgar para mera reprodução do conhecimento, reduzindo-se a procedimento transmissivo. Como infere o autor, não existe uma construção de educadores e educandos. Visto que na concepção dos docentes, os aprendizes devem saber tudo e por isso utilizam a sua autoridade para puni-los.

Por causa da predominância desse modelo de ensino, os educandos não conseguem interagir no contexto escolar e em relação à disciplina de Língua Portuguesa não vêem sentido em aprender as inúmeras regras em orações isoladas, que após a aula não modificam em nada sua vida na comunidade. Vale ressaltar, que a utilização de regras e da cultura do certo e do errado faz parte da gramática normativa.

⁷ Segundo Neves (1997) não podemos rotular arbitrariamente formalistas e funcionalistas, ambos concordam ou divergem alguns conceitos, isto depende muito dos estudos sobre a definição de função e forma.

Assim, saímos de um paradigma formalista, que concebia a língua como estruturas e segundo Koch (2003) o sujeito é ‘dono da verdade’ para um sujeito funcionalista, que expressava uma inexistência de consciência do que recebia. Embora estejamos sintetizando assim, temos a consciência que ambos os modelos se entrelaçam e caminham juntos na sociedade e na sala de aula. Visto que para existir um sujeito individual e dono da verdade é necessário ter em seu contexto um sujeito receptivo que aceita os discursos lhes fornecidos como verdades absolutas e vice e versa.

Dessa forma, reconhecemos que muitos outros movimentos⁸ foram desencadeados na linguística Moderna de Saussure (1915) até chegarmos a linguística centrada no modelo interacionista. Então, nossa reflexão ocorre nesses dois sentidos: o sujeito não deve construir verdades absolutas e fechadas, como também não deve aceitar todos os enunciados que chegam até ele como sendo completamente certo.

De acordo com a visão de Antunes (2007), a língua não deve ser vista como um sistema fixo e fechado, surgindo à necessidade de ancorar um ensino de língua em outra perspectiva que favoreça os processos de ação, interação e reflexão para o desenvolvimento de nossas competências comunicativas. Por isso, não satisfeitos com os paradigmas discutidos anteriormente, apresentamos a perspectiva interacionista, pois para que haja um aprofundamento da oralidade como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa é necessário haver sujeitos conscientes para o fato de que o ensino-aprendizado não acontece de forma solitária.

Assim a perspectiva interacionista mostra-se fundamental por apresentar avanços em relação as abordagens antecedentes, considerando a língua uma atividade interacional e o sujeito um ser ativo, reflexivo e interativo. A seguir, aprofundaremos as abordagens que culminam nessa visão interacionista da linguagem como ferramenta para o ensino da Língua Materna.

Ao utilizarmos essa abordagem, apresentamos também, como proposta que pode a ser desenvolvida na modalidade oral nas aulas de Língua Portuguesa e delimitamos teoricamente os gêneros orais: seminário e debate para um maior aprofundamento teórico.

A linguagem é o lugar de interação e de interlocução. Essa concepção tem embasamento nos estudos de Lev Semionovich Vygotsky (1998) e permite visualizar uma

⁸ Indicamos aos leitores interessados em maior aprofundamento sobre os estudos linguísticos, as obras referendadas por (MARCUSCHI 2008, p.46) no tópico intitulado *Obras de consulta para o aprofundamento dos temas tratados*.

relação dinâmica e constitutiva entre o sujeito e a linguagem, bem como também voltar à atenção para os sujeitos e suas histórias individuais de relação.

De acordo com Vygotsky (1998), a criança nasce em um mundo social. E, desde o nascimento, vai formando uma visão de mundo através da interação com as pessoas que a cercam. Então, a construção do real é mediada pelas interações antes de ser internalizada pela criança. Dessa forma, o desenvolvimento dá-se do social para o individual. Ainda segundo o autor, pensamento e linguagem são processos interdependentes desde o início da vida.

A aquisição da linguagem pela criança modifica suas funções mentais superiores: ela dá uma forma definida ao pensamento, possibilitando o aparecimento da imaginação, do uso da memória e o planejamento da ação sócio-discursiva.

Assim, a prática pedagógica fundamentada por uma visão interacionista é considerada extremamente relevante, por proporcionar um maior desenvolvimento da aprendizagem dos educandos visto que eles podem intervir, aceitar ou recusar os conhecimentos construídos. É na interação que os sujeitos compartilham saberes de forma crítica e participativa. Porque envolvidos por esse modelo de ensino-aprendizado, os sujeitos vêem a língua como lugar de ação, que favorece as práticas sociais discursivas.

Segundo Luft (2007):

A língua é o instrumento por excelência da comunicação entre os membros de uma comunidade. Está, pois a serviço da vida, e não ao revés. Não é a vida que vai acomodar-se a um sistema linguístico como a um leito de procusto. A língua é que deve constantemente readaptar-se à vida. Por isso ela é um sistema aberto, dinâmico e flexível(LUFT, 20017, p. 12).

Ao partir desse pressuposto, entendemos que mesmo o autor ainda preso a concepção de língua funcionalista já observava que é preciso pensar em um ensino de LM pautado nos processos de interação. Dessa forma, os aprendizes devem ser motivados e estimulados a entender o processo dinâmico da linguagem como algo necessário ao desenvolvimento humano. Pois, a língua é parte da nossa cultura, reflete nossa identidade, nossos sonhos, desejos e medos. Sendo assim, não há motivos para um ensino que priorize regras isoladas e afaste-nos da nossa realidade cotidiana.

Na verdade, essa associação entre língua e gramática normativa tem sido o impedimento para um ensino de Língua Portuguesa capaz de produzir interesse por parte dos aprendizes. Estes deixam claro que não conseguem compreender como ao chegar à escola a mesma língua que antes falavam agora causa estranhamento e repúdio. Em virtude da propagação desses discursos pejorativos sobre a disciplina de Língua Portuguesa, é que os

professores devem reformar suas metodologias visando um ensino de língua que instigue a ação, reflexão e interação da linguagem.

Segundo os PCENEM (2000,p. 22)

O espaço de Língua Portuguesa na escola é garantir o uso ético e estético da linguagem verbal; fazer compreender que pela linguagem é possível transformar/reiterar o social, o cultural,o pessoal: aceitar a complexidade humana, o respeito pelas falas, como parte das vozes possíveis para o desenvolvimento humano [...] enfim, fazer o aluno se compreender como um texto em diálogo constante com outros textos.

A importância da modalidade oral em diversos níveis de linguagens trabalhados na escola demonstra que o estudo da norma padrão escrita também é essencial para o desenvolvimento de competências linguísticas dos aprendentes. Visto que os discentes e docentes devem manejar bem e reconhecer as estruturas que compõem a língua padrão para conseguirem usá-las de modo adequado, ou seja, ampliando seus conhecimentos para os diferentes usos da linguagem verbal e escrita nos diversos contextos.

Na verdade, quando citamos que o ensino não deve se basear apenas nas normas da gramática normativa, não estamos dizendo que os alunos não devem saber como usar todas as regras de pontuação, acentuação, ortografia, sintaxe, morfologia, semântica e etc, ou seja, não devemos dizer que os discentes não precisam utilizar o cotexto⁹. Muito pelo contrário, isto é imprescindível para o desempenho social do aluno e para sua formação escolar. O que não deve acontecer é resumir o ensino de LM apenas a escrita da norma padrão, deixando de fora a adequação e/ou inadequação da linguagem nas práticas sociais discursivas do cotidiano.

Nesse sentido, entendemos que o que deve ser modificado são as formas como trabalhamos a gramática normativa, priorizando a adequação do uso das regras. É preciso levar em consideração que uma língua tem vida a partir de seus falantes e os falantes são seres concretos e não abstratos. Segundo Bakhtin *apud* Marchuschi (2008, p. 20) “ A Língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual do falante.”

O autor infere em suas palavras que não existe manifestação linguística fora de um contexto. Concordamos e enfatizamos que também não deve existir um ensino de língua com sentenças isoladas, no qual o estudo da gramática é o único conteúdo. Nesse sentido, o

⁹ De acordo com o dicionário de Língua Portuguesa disponível em <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/conjunto> Cotexto são sequências linguísticas que precedem ou que se seguem a uma palavra ou um enunciado na linearidade textual. Pontuação, acentuação, concordâncias etc.

trabalho com a produção textual, orientações para a oralidade, um ensino contextualizado da literatura e um ensino de leitura possa possibilitar entendimentos que ultrapassem a codificação textual. E essas áreas do ensino de língua promovam para os discentes vários sentidos em estudar a LP.. A partir do momento que os docentes percebem e interagem com a concepção de Língua como lugar de interação, as aulas tornam-se mais produtivas.

Para Antunes (2007 pág. 58),

Temos que reconhecer: há quem lute também contra as mudanças linguísticas. Parece que se sentem ameaçados. Ou, pelo menos tem dificuldade em reconhecer que as mudanças já aconteceram e que são de algumas maneiras irreversíveis. A língua flui; e ninguém pode deter o seu curso [...] quer dizer, o discurso sobre a língua na escola considera-a como um grande bloco homogêneo; uma entidade uniforme, sem possibilidade de variação.

Nesse sentido, estudar a língua significa observar seus contextos de uso e como esta pode melhorar nossa vida em sociedade. Para tanto, é preciso pensar em um profissional competente teoricamente sobre os estudos linguísticos para proporcionar aos seus educandos aulas que provoquem o pensar. Ou seja, colocar os estudantes em participação com a vida a partir da sua própria linguagem.

Segundo Luft (2007)

O que importa, no ensino de Português, é habilitar os estudantes a manusear bem o seu idioma com mais eficiência. Capacitá-los a falar e a escrever melhor. A vencer na vida por meio da palavra. E isto simplifica ensiná-los a ler, a refletir, comparar, imaginar, arrazoar, argumentar- falando ou escrevendo, jogar com as palavras, aprender a pensá-las, cotejá-las, substituídas, aprender a escolher as mais adequadas e eficientes (LUFT, 2007, p156).

Este pensamento do ensino da LM promove o desenvolvimento da autonomia dos educandos, demonstrando maior compreensão sobre o valor que a linguagem acarreta ao longo da historicidade humana. Posto que, o homem adquire condições para refletir sobre si mesmo e para conhecer o mundo a sua volta por intermédio das atividades de linguagem.

Ao inovar as práticas metodológicas voltando os conteúdos para um ensino interacionista da língua, os educandos irão cancelar a ideia de que não sabem nada de português. Segundo Possenti (2011), o motivo dessa certeza que os aprendentes têm em relação ao componente de Língua Portuguesa, dá-se justamente porque a escola ensina as mesmas regras gramaticais do Ensino Fundamental no Ensino Médio. E o PCENEM (2000)

corroboram com essa questão afirmando que os estudos gramaticais na escola centram-se no entendimento da nomenclatura, deixando de lado o uso e a função da língua.

O que podemos ressaltar é que a linguagem está voltada para o social em um processo dialógico¹⁰. Pois, ela reflete as experiências, atitudes, emoções, valores e luta de uma sociedade.

A partir desse pressuposto, ratificamos que quando o ensino de língua não é pautado na interação entre os sujeitos, ambos se privam do direito a fala em detrimento, principalmente, do desenvolvimento do estudante. Esse é quem mais sofre com o silêncio provocado pela ausência de sentidos na aprendizagem. Veja o que afirma os PCENEM (2000, p.16), “assim pode ser caracterizado, e, geral, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: aula de expressão em que os alunos não podem se expressar.”

Outra vertente ainda visível na falta de um modelo interacionista, é o fato de os professores de língua portuguesa utilizar o texto escrito, para um possível pretexto do ensino de gramática, fazendo isso ainda de maneira desfragmentada. Continuam com o ensino de regras e nomenclaturas gramaticais, mas camuflam essas ideias ao utilizarem do texto frases ou palavras isoladas, sem as possíveis interpretações e distinções do uso da palavra segundo o contexto pragmático; usam apenas para mostrarem que estão inovando suas práticas.

De acordo com Marcuschi, (2008),

Que o ensino de gramática deva dar-se através de textos é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados. Sabiamente, essa é, também, uma prática comum na escola e orientação central dos PCNs. A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar um texto (MARCUSCHI, 2008 p.51).

O autor defende que as tentativas de mudanças para um ensino da gramática a partir de textos estão acontecendo, mas é preciso muita conscientização para um resultado mais conciso do que seja realmente um ensino contextualizado. Pois não adianta apropriar-se de um texto e estudar apenas as sentenças isoladas superficialmente. Deixando de lado os contextos de produção e interação que realmente fazem sentido aos sujeitos envolvidos em alguma situação comunicativa.

¹⁰ VER BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

3.1 A ORALIDADE NA SALA DE AULA E OS GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS

A oralidade como uma prática social discursiva tem sido vista como uma atividade tardia dentro da cultura escolar e especificamente nas aulas de Língua Portuguesa. Somente depois dos adventos da Linguística interacionista é que chegamos à ampliação das discussões sobre a realidade oral e interacional da linguagem. Em virtude dessa nova concepção da língua/linguagem é que atualmente as instituições escolares podem criar condições para a aquisição de competências comunicativas, permitindo aos educandos o domínio da oralidade nos diferentes contextos.

Portanto, segundo os PCN's (1997), cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente, nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc.

Nesse sentido, espera-se que a escola propicie ao educandos situações de vivências e de conhecimentos que lhes assegurem um domínio linguístico capaz de garantir a produção de textos adequados às situações, de modo que eles possam ocupar melhores posições na sociedade. Isto é, a escola deve instrumentalizar o aluno para o seu desempenho linguístico compatível com a situação social com a qual o indivíduo se deparar.

De acordo com Antunes (2007), ninguém fala o que quer a qualquer hora em qualquer lugar, existem seleções de vocabulários e de acordo com cada cultura o sujeito compreende as regras da fala. Dessa forma, um indivíduo que diz tudo que vem a cabeça precisa aperfeiçoar suas competências comunicativas. Pois, assim como outras atividades sociais, a comunicação possui regras de socialização que os falantes precisam conhecer. E este entendimento o falante apenas compreende a partir de uma visão de língua como lugar de interação.

Segundo Hymes *apud* Leite (2011):

A competência comunicativa é, portanto o conhecimento e capacidade do falante para produzir e compreender textos adequados ao contexto linguístico. [...] A competência envolve o conhecimento de quando é adequado falar ou não, de sobre o que falar e com quem, quando, onde e como. E essa competência só é possível graças às experiências sociais (HYMES *apud* LEITE, 2011,p. 54).

Nesse sentido, cabe aos docentes de língua portuguesa propiciar momentos em suas aulas para que os educandos estejam em contato com o maior número de variedades linguísticas, demonstrando em quais contextos os discentes poderão utilizá-las. Por exemplo:

O aprendente deve compreender que o modo como se apresenta para os colegas em uma atividade oral formal não deve ser o mesmo modo utilizado em uma conversa informal com os mesmos colegas de sala. A linguagem que usa para convencer seus pais em casa não pode ser a mesma utilizada para convencer seus opositores em um debate escolar.

Conforme Gagné (2002),

A escolha de um registro, formal ou informal, corrente ou rebuscado, depende em última instância do falante, dos objetivos que ele persegue e da situação de comunicação ou das atividades de linguagem que ele suscita ou que o solicitam. A escola, portanto, deve respeitar esta prerrogativa e organizar sua pedagogia de tal modo que a criança tenha não só um repertório extenso, mas também que saiba se servir dele adequadamente e que tenha gosto de fazê-lo (GAGNÉ, 2002, p. 213).

Nesse caso, o autor afirma que ter competência comunicativa é fator indispensável para a construção da autonomia dos sujeitos. E é função da instituição escolar orientar os caminhos para que os educandos compreendam que os fenômenos linguísticos não se desenvolvem de forma separada da realidade de vida. Segundo Bakhtin (2003), aprender a falar significa aprender a construir enunciados porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas.

Ainda de acordo com Bakhtin (2003), o enunciado não é um produto isolado da mente de um sujeito que o produz. Ele é produto dos jogos de poderes sociais, que produzem este caráter dialógico do enunciado, mas não estão a serviço dele. Sendo assim, o autor argumenta que a enunciação dos discursos não depende somente do falante, mas de todo um contexto social e ideológico no qual o falante está inserido. Mas, ratificamos que identificar as adequações e inadequações nos contextos comunicativos depende da competência que o sujeito adquira ao se expor em diversas situações comunicativas. De acordo com os PCN's (1997), a aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escrita, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não toma para si a tarefa de promovê-la.

De acordo com Antunes (2007), a fala sempre foi vista como o lugar, no qual podem ocorrer todos os desvios em relação às normas gramaticais, independente de suas contextualizações. Assim, pressupõe-se que na oralidade, o indivíduo pode abrir mão das normas e expressar-se de qualquer forma em qualquer lugar. Essa falta de preocupação com a modalidade oral se origina do fato de que os estudantes já chegam à escola com o domínio da fala e não há necessidade de instruí-lo naquilo que eles dominam tão bem.

Dessa forma, o fato dos sujeitos desenvolverem a comunicação oral e as estruturas da fala na sua língua materna não significa dizer que estes têm o domínio comunicativo ou competência comunicativa. Para Marcuschi (2001), há uma diferença entre o conceito de fala e oralidade:

A **oralidade** seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde a realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

A **fala** seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons [...] (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

O autor infere conceitos significativos para o nosso estudo, pois nosso foco é a oralidade como objeto de ensino e não a fala como mero meio de comunicação entre os falantes. Podemos dizer que uma criança na idade de seis ou sete anos de idade domina as sentenças e estruturas da fala, mas não tem as habilidades orais necessárias para adequar sua linguagem aos diversos contextos comunicativos. Por isso, seus familiares estão constantemente refreando sua linguagem visto que, ela pode pronunciar discursos indiferentes ao meio. Portanto, nossa preocupação não está sobre essa criança, que cognitivamente ainda não desenvolveu todos os meios para sua desenvoltura intelectual. Nosso interesse é investigar os motivos que levam os jovens ou os adultos (letrados) mesmo depois de anos pertencendo ao ensino básico chegarem à sociedade sem a habilidade de adequar sua fala ao contexto exigido.

Dessa forma, enfatizamos que em relação à oralidade dos aprendentes, é importante que o docente tenha a conscientização de entender que faz parte da sua função como educador conhecer a diversidade linguística que reside em sua sala de aula e enfatizar o respeito a estas, mas em seguida, aplicar métodos significativos que possam resultar, também, no domínio da norma culta.

Não é o caso de conhecer a norma culta para exercer domínio sobre os indivíduos que não tem acesso a essa. Mas, saber usar todas as variações nos momentos que houver a necessidade. Com essa conscientização, por parte da escola, os educandos vão entender, até mesmo, que o modo como o professor discursa em sala pode diferenciar de um diálogo comum com seus amigos e familiares. E isso acontecerá com os próprios discentes em determinadas situações e esses não vão ser corrigidos ou ridicularizados.

É exatamente nesse contexto que recai nossa inquietação; a visão que alguns professores têm de que não precisam auxiliar o desenvolvimento oral dos aprendizes e que é somente necessário dizer que o certo é falar de acordo com as regras gramaticais e totalmente errado fugir a essas regras em qualquer contexto. De forma alguma estamos propondo essa metodologia tradicionalista de ensino, no qual o discente pode sofrer a coerção da cultura do “certo e do errado”, entretanto consideramos os contextos de adequação e inadequação da língua. Segundo Bagno (1999):

A prática tradicional de ensino da língua portuguesa no Brasil deixa transparecer, além da crença no mito da unidade da língua portuguesa, a ideologia da necessidade de ‘dar’ ao aluno aquilo que ele ‘não tem’, ou seja, uma ‘língua’. Essa pedagogia paternalista e autoritária faz tábula rasa da bagagem linguística da criança, e trata-a como se seu primeiro dia de aula fosse também seu primeiro dia de vida. Trata-se de querer ‘ensinar’ ao invés de ‘educar’ (BAGNO, 1999, p. 58).

Na verdade, buscamos orientar que mesmo após os avanços da linguística variacionista e interacionista seja propagado um ensino rotulador e preconceituoso para com os nossos aprendizes. Mas que de modo contrário, eles possam conhecer diversas formas de pronunciar um discurso e dominá-las com a prudência de efetuar bons desempenhos nas atividades que exigem um maior ou menor monitoramento da oralidade.

Pois, sem essa conscientização linguística por parte dos docentes, sem dúvida, chegará um momento em que as correções gramaticais serão tão arbitrárias para os aprendizes que esses se sentirão incapazes de continuar a vida escolar e acompanhar os colegas que, segundo o docente, falam corretamente todo momento.

Afirma Leite (2011) que:

O aluno cercado com as visões de que sua cultura não é suficiente boa, de que sua língua é errada, de que não consegue aprender os padrões lingüísticos e culturais corretos das classes dominantes, se nega a participar do processo interacional e a compartilhar dos conteúdos e rotinas impostas pelo professor em sala de aula. (LEITE, 2011, p. 24)

O que se torna perceptível, dentro do contexto de preconceito citado pelo autor, é a insegurança que o discente irá desenvolver ao ser corrigido de forma brusca e sem a devida orientação linguística. Sem uma preparação consciente do professor para orientar os processos de adequação ou inadequação na turma, os aprendizes não verão sentido em permanecer em um ambiente que ridiculariza a linguagem que ele dominou por toda a vida. E isso se tornará

ainda mais problemático, quando o educando frustrado em alto nível, decidir desistir da instituição escolar ou mesmo que continue nela, não terá o gosto pela interação.

Sendo assim, de acordo com o PCENEM (2000), compreendemos que aprender uma língua não é, então, somente aprender palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesma. Pois, pelo domínio da língua, o educando torna-se apto a integrar-se à sociedade e dela participar, expressando, defendendo pontos de vista, construindo visões de mundo, preparando-se para o trabalho e reconhecendo-se como cidadão.

Conforme exemplifica Marcuschi (2008)

A língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas [...] Em suma, a língua é um sistema de práticas sociais e históricas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstâncias[...]. (MARCUSCHI, 2008, p. 61)

É nesse contexto sugerido pelo autor que colocamos em questão um novo ensino de LM que revela uma atenção para os gêneros orais que podem ser encontrados em todos os espaços que permitem uma comunicação seja ela natural, como na conversação diária, ou mais elaborada, uma entrevista de emprego ou modalidades formais. Segundo Bakhtin (2003), os gêneros textuais formam e constituem o discurso de cada falante usuário de uma Língua, sendo que cada discurso pode ser munido de diversos gêneros que são adequados a cada situação comunicativa. Para Marcuschi (2008), os gêneros textuais são realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas, ou seja, textos empiricamente realizados por falantes exercendo funções em situações de comunicação.

É a situação comunicativa que determina qual gênero será utilizado isto é, qual se enquadra mais adequadamente. Segundo Bakhtin (2003, p.261 1), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.”.

A seguir apresentaremos os dois gêneros orais que delimitamos em nossa pesquisa.

3.1.1 Seminário

A oralidade está inserida em qualquer contexto social ou escolar. Assim, estudar o gênero seminário é uma excelente oportunidade para formalizar ideias acerca de como essa prática social discursiva pode ser discutida e avaliada em sala de aula. Diante desse contexto, podemos dizer que, mesmo sendo uma prática tardia no ensino básico, o gênero seminário faz parte da metodologia de muitos professores e inclusive no ensino de LM. Nesse sentido, os nossos questionamentos direcionam-se para a forma como essa atividade vem sendo desenvolvida.

No sentido mais amplo, Lakatos e Marconi (1983) defendem que:

O Seminário é uma técnica de estudo em grupo, que representa excelente recurso de interação social, não só como instrumentalização, mas, sobretudo enquanto formação pessoal, científica e profissional. Sua dinâmica consta de pesquisa, reflexão e debate, podendo possibilitar aos estudantes a elaboração mais clara e acessível de trabalhos científicos, cuja preparação exige amplas leituras e elaboração de estudos recapitulativos. (LAKATOS e MARCONI, 1983, p. 256).

A concepção do gênero seminário disposta pelos autores não tem sido condizente com as práticas efetivadas nas aulas, visto que os discentes não assumem as responsabilidades de cada etapa citado pelo autor. Mas é preciso dizer que grande responsabilidade desse equívoco parte também da falta de conhecimento dos docentes para com o conceito do gênero seminário. Esses em muitos momentos, ao utilizar o seminário como uma nota avaliativa, além de acreditarem que fazer um seminário é dividir a turma em grupos, sortear-lhes conteúdos e esperarem uma aula dos discentes, não avaliam de forma precisa todas as estruturas formais que o gênero comporta.

Sobre a avaliação do gênero seminário, argumenta Veiga (1995), sua avaliação não é das mais fáceis, visto que envolve sérios encargos para o aluno e para o professor, desde a preparação até a apreciação final do estudo realizado pelo aluno e da sua apresentação.¹¹

Essa falta de consonância entre teoria e prática para com o gênero seminário na sala de aula tem sido algo notório, tanto nas universidades como na Educação Básica, pois segundo nossas observações¹², percebemos que os aprendizes executam a atividade com fortes dificuldades de apresentação, ou seja, há pouco domínio de conteúdo, falta de adequação da

¹¹ Existe um excelente procedimento de avaliação do gênero seminário disposto em um quadro no livro de ANDRADE, Maria Margarida de. *Introdução à Metodologia do Trabalho Científico*. 10.ed.-São Paulo: Atlas, 2010

linguagem a ser utilizada, visto que o gênero requer uma linguagem formal e pouco potencial para os processos de retextualização e resignificação das leituras.

Desse modo, podemos definir o gênero seminário como um gênero discursivo¹³ que desenvolve: linguagem formal, clareza no desenvolvimento comunicativo, domínio de conteúdo, tempo pré-determinado, retextualização e interação para com o público e sintetização dos conteúdos.

Na verdade, essas características devem ser repassadas aos educandos antes da elaboração do gênero e após apresentação os docentes devem ressaltar para a turma quais os critérios não foram assimilados com sucesso ou o que poderia ser complementado nas próximas exposições orais. Essas orientações são relevantes para que os aprendizes não cometam os mesmos desvios já citados. Pois, segundo Demo (1987), avaliar com responsabilidade é pesquisar, refletir, analisar, comparar e criticar construtivamente, a partir de informações qualitativas e, ou quantitativas, a fim de verificar e estabelecer objetivos ou méritos para qualquer prática. Portanto, apenas pessoas que tenham essa prática e experiência devem avaliar.

Outro ponto notório dentro do gênero seminário é a forte percepção que alguns aprendentes têm de que em uma boa apresentação devem ser incluídos slides extensos, animados, figurativos e bem coloridos. Entretanto, Reyzábal (1993), chama atenção para a preparação e a utilização desses meios, lembrando alguns cuidados, para que se evitem problemas como: ilustrações mal feitas, quanto a sua legibilidade ou complexidade; projeção com longas frases ou textos tornando a apresentação monótona; projeção fora de foco distorcendo a imagem; aparelho não apropriado à sala. O autor atenta para os cuidados na desenvoltura do gênero e alerta para o fato que uma boa apresentação requer muita preparação.

Conforme Gil (1994), o seminário é mais fonte de idéias do que meio de informação. Mais importante que expor o tema é criar condições para a sua discussão. Uma discussão bem sucedida pode ser bastante agradável tanto para o público como para o apresentador, constituindo uma das mais importantes estratégias de ensino.

Segundo Hindle (1999), uma boa preparação é a chave para o sucesso na hora da apresentação. Por isso, é necessário que o apresentador, antes de qualquer coisa, defina o que quer dizer a seu público e qual a melhor forma de se comunicar com ele. Que se prepare ensaiando diante de um espelho e, se possível, no lugar da apresentação, assegurando de que

¹³ Ver BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso. In Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

tudo que tem a dizer é relevante. Diante desse pensamento, entendemos que o seminário não pode ser um pretexto para os docentes não planejarem atividades e esperarem que os aprendizes ministrem as aulas em seus lugares. Esperamos o compromisso de ambas as partes, já que esse gênero é muito importante para o docente avaliar e auxiliar o desenvolvimento comunicativo dos educandos.

3.1.2 Debate

Os debates escolares constituem-se práticas pedagógicas consistentes e úteis no desenvolvimento da oralidade dos educandos. Uma aula deve conter, no mínimo, a interação entre educandos e educadores. Entretanto, percebermos que em muitas vezes a participação e interação na sala de aula, por meio de debates, confunde-se com as conversas informais entre docentes e discentes. Segundo Leite (2011, p. 79), “[...] a interação em aula distingue da interação espontânea cotidiana, nos objetivos e funcionalidades”. O autor coloca em questão um posicionamento pertinente, visto que no ambiente escolar tudo deve fazer sentido e promover um resultado avaliativo.

Em um diálogo corriqueiro os sujeitos apenas conversam para uma distração, divertimento, convivência etc. Não existe a função de aprendizado formal ou um processo avaliativo entre os indivíduos, não existe uma fiscalização sobre os conteúdos da conversa, a linguagem, a formalidade ou a informalidade, o tom de voz e o direito de pergunta e resposta. Essas características tornam-se imprescindíveis dentro do gênero debate. Segundo Marcuschi *apud* Leite (2011),

Embora a funcionalidade (perguntar e responder) permaneça a mesma nos dois contextos, os objetivos dos diálogos em sala de aula, como forma de interação entre alunos e professores, não são os mesmos em função da natureza do sistema de participação neste cenário (Marcuschi *apud* Leite, 2011, p. 79).

O debate como prática fundamental para o desenvolvimento da oralidade não deve ser entendido na sala de aula como algo superficial para somente introduzir outros conteúdos. Ele apresenta elementos significativos que culminam no desenvolvimento das competências comunicativas e por isso entendido como um conteúdo que não despreza orientações por parte do professor. Assim, esperamos que haja um processo interativo de perguntas e respostas, orientadas por uma argumentação sólida entre os envolvidos. E mesmo que no momento o docente não consiga interagir com respostas consistentes para os educandos, na aula seguinte,

o professor pode retomar a temática anterior e argumentar a pergunta dos aprendizes. Vale salientar tem que esperar o tempo do aprendiz questionar, discutir e responder. Ele não pode ser o professor autoritário e impaciente que não aprecia os momentos de interações em sala.

4 CONFRONTANDO EMPÍRIA E TEORIA: AUTONOMIA PROMOVIDA PELA ORALIDADE COMO PRÁTICA SOCIAL DISCURSIVA

Neste capítulo discorreremos sobre os resultados obtidos nesse estudo, os quais concernem em confrontar dados coletados empiricamente com as teorias citadas em nosso arcabouço teórico, cujas bases paradigmáticas são o formalismo (estruturalismo e gerativismo), funcionalismo e interacionismo. Dentre as abordagens citadas, defendemos o ponto de vista do interacionismo.

Nossa análise está estruturada a partir dos instrumentos de coleta de dados. Para isso, consideramos as observações das aulas, os registros de aulas, uma entrevista realizada com a e o plano de curso da docente. Por isso, dividimos esse capítulo da seguinte forma: Observações no campo empírico e registros de aula; as respostas da docente em nossa entrevista, dialogando com o plano de curso do primeiro e segundo bimestre da professora (VER ANEXOS B E C).

4.1 QUANTO ÀS OBSERVAÇÕES E OS REGISTROS DAS AULAS

Ao observarmos a sala de aula da terceira série “A” do médio da Escola Obdulia Dantas, buscamos investigar quais eram as práticas pedagógicas utilizadas pela professora de Língua Portuguesa para aperfeiçoar a oralidade dos aprendentes e se essas práticas estavam auxiliando o desenvolvimento comunicativo dos discentes nos diversos contextos. Assim, estivemos observando como os discentes se comportam nas atividades em que a linguagem exige maior formalidade e quais as estratégias da docente para despertar nos educandos a existência da inadequação e adequação da linguagem. Sobre isso, os PCNs (1997), orientam que uma das funções da escola é habilitar os educandos a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais.

Nossa observação aconteceu em um período de quatro semanas (do dia 25 de março ao dia 23 de abril de 2014) e um total de dezesseis aulas. A professora contava com o seguinte horário de aula no terceiro ano “A”: duas aulas na segunda-feira (terceira e quarta aula), uma aula terça-feira (sexta aula) e uma aula na quarta-feira (quinta aula).

As aulas consecutivas da segunda-feira foram consideradas as mais produtivas, visto que a professora tinha mais tempo em sala. A aula da terça-feira tinha pouco rendimento, pois era o

último horário e resumia-se a trinta e cinco minutos e quase sempre os discentes estavam cansados e saíam antes do toque do sinal.

No dia 15 de abril, fomos informados que não poderíamos entrar para a sala de aula porque todos os professores e demais funcionários estavam aplicando um simulado de verificação de aprendizagem dos educandos. Embora, tenhamos considerado importante nossa presença na sala naquele momento, pois observaríamos a postura dos docentes e dos discentes quando avaliados, respeitamos as instruções e aproveitamos para ficar na sala dos professores observando a organização escolar.

Neste sentido, estaremos relatando e analisando as aulas em que estávamos em sala de aula. Nesse contexto, foram ministradas três semanas de aulas presenciais, das quais quatro aulas foram direcionadas a literatura, quatro aulas a produção textual e quatro aulas a gramática. Vale ressaltar, que não fomos nós que efetuamos essa divisão. Essa foi uma escolha feita pela professora.

A divisão por áreas em Língua Portuguesa foi nossa primeira constatação, mas observamos também que não era uma divisão rígida que desassociava os conteúdos. Assim, a qualquer momento os discentes podiam estar perguntando sobre qualquer área da língua portuguesa, embora isso não ocorresse com tanta frequência. Sobretudo, é notável que os conteúdos dessas áreas são imbricados uns nos outros, sendo difícil fazer essa divisão.

Em todas as aulas que observamos, percebemos que a docente usava o debate para introduzir, continuar ou finalizar um conteúdo. Ela buscava construir uma aula com a participação dos discentes. Para isso, fazia perguntas sobre o que estavam aprendendo dos conteúdos, pedia o auxílio de alguns discentes para efetuarem as leituras das atividades e insistia para que dissessem suas dúvidas.

Nesse sentido, a professora busca construir uma aula interativa, admitindo que os educandos tenham espaço para se posicionarem. Segundo Leite (2011), o debate constitui-se uma boa prática para auxiliar o desenvolvimento da oralidade dos educandos. Dessa forma, concordamos que é uma excelente oportunidade para o aprendiz compartilhar com os colegas e com a professora as reflexões sobre os conteúdos. Entretanto, observamos que mesmo após as insistências da docente para o desenvolvimento desse debate, a maioria da turma permanecia calada, isto se repetiu em todas as aulas que observamos.

Esse silêncio reflete o assujeitamento citado por Koch (2003), pois, somente a docente mantém a palavra. Sobre esse tipo de prática, Freire (1996) define: a “educação bancária”, cujo saber só é legitimado quando expresso pelo professor, sendo desconsiderando qualquer forma de compreensão dos estudantes. Ratificamos que mesmo a professora tentando

desconstruir este modelo de ensino, os discentes o mantinham inconscientemente ao valorizar apenas os posicionamentos da docente. Podemos associar que como ambos os modelos permaneceram e ainda permanece imbricados na instituição escolar, a falta de interação em sala de aula, atualmente, é resultado do silêncio produzido por um sujeito que concebia a língua como servindo somente para expressar o pensamento ou como um sujeito individual que se expressava dono da verdade Koch (2003).

Dessa forma, muitos discentes sentem-se privados da interação e mesmo que a docente insistia em dar oportunidade para interagirem em sala, alguns deles não conseguem sistematizar suas dúvidas e, por isso, silenciam totalmente e de modo algum conseguem expressar-se verbalmente. Esse comportamento reflete o sujeito funcionalista que não faz nenhuma modificação em suas assimilações, tornando-se mero reproduzidor de informações.

Segundo Leite (2011, p. 63), “Naturalmente, as diferenças vão sempre existir, mas é preciso que haja uma troca de experiências através da interação professor-aluno, de modo que parte do aprendizado cultural do aluno seja devido ao professor e vice-versa.”. O autor enfatiza que mesmo diante dos problemas, o docente deve insistir para que haja interação e percebemos isso na professora observada, ela buscava dialogar com a turma. Mas, muitas vezes, era vencida pela quantidade de tentativas frustradas e voltava-se para os discentes que tinha maior participação e autonomia em sala, desprezando assim, os sujeitos que demonstravam serem inconscientes¹⁴.

Em nosso primeiro encontro com a turma, dia 25 de março, após a professora iniciar a aula com um resumo das aulas passadas, já percebemos a dificuldade que os discentes mantinham sobre o desenvolvimento da oralidade, pois não contribuía com a revisão feita.

A aula era de literatura e o conteúdo Artes de Vanguarda. A docente buscava interagir com um debate, mas o silêncio dominava a sala. Ela insistia para que eles falassem sobre o que haviam compreendido dos movimentos de vanguarda, mas não obtendo êxito optou por fazer uma atividade oral e escrita em grupo. Nisto, ela mandou a turma se dividir em grupos de cinco componentes e sorteou entre estes os movimentos de vanguarda; Cubismo, Dadaísmo, Surrealismo, Expressionismo e futurismo. Os discentes deviam analisar o período proposto e a partir de uma imagem entregue, escolher um representante para expor oralmente a relação entre o contexto histórico, o movimento e a imagem.

A continuação dessa aula foi no dia 26 e 27 de março. A professora retomou o conteúdo e exigiu dos discentes um texto escrito para o grupo e um texto oral apresentado por

¹⁴ Ver: Koch, 2003.

um componente. Observamos diante do contexto, que a professora apenas esclareceu como deviam ter cuidado ao escreverem, dizendo que a escrita deve ser formal, mas não trouxe para os discentes o fato de que a oralidade, dependendo do contexto comunicativo, também requer atenção, preparação e formalidade. E a apresentação do momento exigia uma linguagem mais planejada do que a usada cotidianamente.

Nesse sentido, a falta de uma metodologia mais aprofundada sobre o ensino da oralidade na sala de aula gerou uma improdutividade na exposição dos aprendentes. Visto que, estes conseguiram escrever o texto em grupo, mesmo que com dificuldades, mas conversavam entre si que não iriam apresentar, porque não sabiam como falar.

Entretanto, mesmo diante da falta de segurança demonstrada pela turma, para efetuar a exposição oral, as apresentações aconteceram, mas a docente teve que aceitar que os aprendentes apenas efetuassem a leitura do resumo feito. Essa atitude impossibilitou a turma de praticar os processos de retextualização¹⁵, da escrita para a fala, que nos são exigidos o tempo todo. Das oito equipes apresentadas, apenas uma aprendente conseguiu expor suas ideias sem uma folha como suporte e sintetizou bem o textos para a turma, três discentes leram seus textos com fluência e quatro representantes efetuaram a leitura com fortes problemas na dicção, ou seja, não respeitavam a pontuação, gaguejavam bastante e houve um discente que a professora teve que ler com ele. Pois, ele não conseguia efetuar a atividade individualmente por vergonha, medo e dificuldade de ler em voz alta. Essa atitude implica na falta de competência comunicativa desses sujeitos.

A atividade de leitura individual em voz alta por parte dos aprendentes é importante para auxiliar o desenvolvimento da oralidade. Após a leitura, é interessante que o professor peça aos discentes para interpretarem o que leram. Vale ressaltar, que mesmo apresentando dificuldades em realizar tais leituras, com o tempo essa prática torna-se comum e muito significativa para esses estudantes.

Nesse caso, uma estratégia interessante seria o professor trazer gêneros que despertassem o interesse de seus estudantes, tais como: poemas, noticiários, cartas, contos, crônicas, músicas, depoimentos, mensagens reflexivas, fábulas etc. Mesmo que a aula não seja sobre tais gêneros específicos, a prática será um meio de desenvolver a motivação, a criticidade e a argumentação dos educandos. Por isso, é muito interessante estimular o prazer pela leitura. Para isso, o professor deve introduzir leitura que façam alguma significação para os alunos.

¹⁵ Ver: MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*- São PAULO: Cortez, 2001

Ratificamos que sem essa prática de leitura na Educação Básica, os educandos sofrerão quando entrarem nas universidades. Porque terão que exercitar com textos mais extensos e complexos, os quais requerem uma maior habilidade interpretativa e discursiva. Assim, serão cobrados e penalizados por uma lacuna que poderia ter sido evitada em algumas aulas dedicadas a oralidade e ao texto como objeto de ensino. Pensando naqueles que não cursarão uma faculdade, a falta de um trabalho que resulte em uma boa dicção, pode os impedir de serem aceitos em um emprego ou mesmo serem promovido no trabalho porque irão se opor a participarem de momentos que exijam deles um discurso seguro, claro, conciso e fluente.

Passamos agora às observações das aulas de produção textual, no dia 01 de abril e retomadas dia 16 . A docente trouxe um texto jornalístico que falava sobre o fato dos animais de estimação estarem substituindo o lugar dos seres humanos, no sentido de algumas famílias darem mais cuidados e carinhos a alguns animais e em contraponto às crianças viverem nas ruas sem amor, moradia e comida. A professora leu o texto e promoveu o debate com o objetivo de ao final, pedir o gênero textual artigo do tipo textual dissertativo-argumentativo. Assim, o debate foi mais uma vez não entendido como conteúdo propriamente dito, mas como meio introdutório para a atividade de escrita.

Durante o debate percebemos a dificuldade, que mesmo após a leitura do texto, os aprendentes tinham de compreender a temática central. A maioria dos educandos entendeu que não era para deixar os animais nas ruas e apoiaram firmemente. Diante desse acontecimento, percebemos nos educandos a falta de uma leitura proficiente, pouca competência comunicativa para argumentar contra ou a favor da temática proposta, pois alguns gritavam com os colegas e demonstravam falta de respeito para ouvir o outro. Segundo Antunes (2003, p. 105), “Não há interação se não há ouvintes. Nas atividades em sala, o professor poderia desenvolver nos alunos a competência de saber ouvir o outro, escutar com atenção [...]”.

Segundo a autora esta é uma competência relevante no meio social, mas que ainda apresenta fortes dificuldades. Por isso, consideramos que a proposta do debate trazido pela docente foi de extrema relevância, mesmo que a maioria da turma não tenha compreendido o texto com a crítica pretendida pela professora. Outro fato que nos chamou a atenção foi que os poucos discentes que respondiam aos questionamentos da professora expressavam-se sem uma argumentação sólida, convincente, com uma linguagem coloquial e agressiva.

Um aprendente teve tamanha falta de respeito para o discurso da colega que a ofendeu por ela discordar da sua posição que um animal merece mais respeito de que um ser humano.

Este foi o discurso do aprendente para a colega: “eu não troco meu cachorro por você”. A turma inteira começou a gritar e sorrir da colega (Essa era uma prática constante quando algo chamava a atenção dos jovens). A professora impediu que a discussão se estendesse e tentou trazer os educandos novamente para a dinâmica da aula.

Como já citado em nossa fundamentação teórica por Leite (2011) sobre o gênero debate, ele não deve ser confundido com uma conversa e aleatória sem fins produtivos. A escola tem a função de formar cidadãos. Por isso, independente do grau de proximidade entre educandos e educadores a linguagem precisar ser adequada, gerando respeito e entendimento. Segundo Leite (2011), a escola é um lugar educativo especializado e deve conscientizar o aluno de que não pode isolar-se em um contexto comunicativo particular, mas ele deve considerar a sua capacidade argumentativa e adequá-la aos mais diversos contextos interacionais.

Diante da situação, a docente deixou passar uma grande oportunidade de conscientizar os aprendentes que em um debate não se vence o opositor, no grito, na intolerância ou na verbalização violenta. O importante é ter uma boa argumentação pautada no conhecimento, na clareza, na educação e no respeito ao outro. Dessa forma, mais uma vez o momento nos possibilitou a percepção para a falta de habilidade comunicativa dos aprendentes prestes a ocuparem as universidades e os campos de trabalhos. Possivelmente, da mesma forma que o discente agiu com a colega, agiria no trânsito, no trabalho e em outras situações que iriam exigir dele respeito e adequação linguística.

Na aula seguinte, a docente propôs uma produção textual sobre o debate do dia anterior e no encontro do dia 16 de abril a docente entregou as produções textuais e comentou sobre a quantidade de interpretações equivocadas dos aprendentes e já propôs a recuperação. É relevante dizer que de quarenta discentes que estavam presentes e fizeram a produção, apenas oito foram aprovados. Isto nos remete a outro fato que não é foco de nossa pesquisa, mas vale a pena ser citado, mesmo à escola centrando-se por muitos anos na modalidade escrita dos educandos, estes saem do ensino básico sem conseguirem escrever textos coerentes e coesos.

A professora expôs para a turma o que ela denominou de “erro linguístico” nas produções e ressaltou que eles escreviam como falavam, ou seja, com a variedade não padrão. Nesse contexto, ela ressaltou que a escrita não permitia variação somente a oralidade. No entanto, Antunes (2003, p. 48) discorda e argumenta sobre isso, dizendo que, “A escrita varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de funções que se propõe cumprir e consequentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza.” A autora nos

chama atenção para o fato de que dependendo da nossa intenção linguística a escrita também tem suas variações. O internetês¹⁶ é um grande exemplo das imbricações entre oralidade e escrita de variação na escrita.

Relataremos agora as aulas a partir do dia 08 de abril que se dirigiram para os conteúdos de gramática, ou seja, as normas gramaticais.

A docente iniciava o conteúdo sobre orações coordenadas assindéticas e sindéticas. Como de costume, ela iniciou a aula com um levantamento prévio sobre qual o conhecimento dos aprendentes sobre o conteúdo.

Dessa forma, observamos uma rejeição muito forte ao ensino de gramática por parte dos discentes. Um aprendente, que sempre participava dos debates na sala, argumentou o seguinte: “home professora essa língua portuguesa de nós é muito difícil e xei de regra”. O educando estava inconscientemente reproduzindo o discurso da maioria dos aprendizes de que uma única gramática (normativa) corresponde a toda nossa diversidade linguística. Segundo Antunes (2007):

Ingenuamente, a gramática foi posta num pedestal e se atribuiu a ela um papel quase de onipotência frente àquilo que precisamos saber para enfrentar os desafios de uma interação eficaz. E daí vieram as distorções: a fixação no estudo da gramática, como se ela bastasse, como se nada mais fosse necessário para ser eficaz nas atividades de linguagem verbal. (ANTUNES, 2007, p. 42)

Antunes (2007) nos chama a atenção para um fato já citado anteriormente em nosso estudo, de que os docentes, por um longo tempo, propagaram aos educandos que saber Português era saber exclusivamente estudar as estruturas, ou seja, um estudo prescritivista ou normativo, pautado na gramática tradicional. Ressaltamos, que este não era o caso da professora observada, pois nesta aula de gramática ela buscava contextualizar o conteúdo com exemplos extraídos da própria sala, da mídia e do livro didático.

A professora explicava as relações de sentido e não apenas as estruturas gramaticais. Entretanto, relembramos o conceito de Marcuschi (2008) sobre os cuidados com o que seja um ensino contextual e o uso com os textos. Apenas retirar frases soltas, mesmo que contextualizadas com nomes dos aprendentes não é uma prática interacionista. O discente precisa ver sentido no estudo da gramática a partir de textos completos a sua utilidade cotidiana. Como também, não há sentido em ensinar gramática dissociada da Literatura, da

¹⁶ Caso o leitor tenha interesse no assunto, vale apenas ler o trabalho monográfico que consta no campus IV. Brito, Luan Talles de Araújo. *Internetês e produção textual: uma análise das crenças de docentes de língua portuguesa*. – Catolé do Rocha, PB, 2013. 77 f.

oralidade, da leitura e da produção. É preciso haver a união dos conteúdos, de modo que os discentes possam interagir respondendo interiormente as seguintes perguntas: no ato do ensino ação (onde posso usar?) a reflexão (por que preciso aprender?) e a interação (como esse conteúdo vai melhorar minha vida em sociedade?).

Quando essas respostas não são obtidas por parte dos educandos, não existe um ensino interacionista, há outros tipos de ensino que refletem um ensino voltado para a gramática tradicional, mas os professores nem sempre tem consciência desse fato. E sobre o ensino de LM quando não pautados na interação causa nos educandos o repúdio por associarem que a Língua Portuguesa é apenas regras da gramática normativa. Segundo Antunes (2007, p. 49), “Os exercícios, puros e simples de classificação das orações muito pouco acrescentam à competência comunicativa do falante”.

Dessa forma, observamos que a docente ouvia as reclamações da turma e amenizava dizendo que prestassem atenção a explicação e iriam conseguir aprender a identificar e usar as orações e atentassem para a explicação, pois este era um conteúdo muito corriqueiro no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Sabemos que muitos discentes não querem participar desses processos seletivos que servem como portas para o ingresso aos centros acadêmicos, apenas desejam ter um bom emprego ao terminarem o ensino básico. Nesse sentido, os conteúdos devem servir para a vida em sociedade e com certeza ao efetuarem essa aprendizagem, os aprendentes compreenderão a importância dos conteúdos escolares para o seu desenvolvimento como cidadãos críticos e participativos.

Quanto à fala do discente: “home professora essa língua portuguesa de nois é muito difícil e xei de regra”. Observamos que a docente procurou desconstruir o discurso do aprendente e em relação ao coloquialismo que ele utilizou, ela o alertou que aquela linguagem não poderia ser escrita e ele tivesse cuidado porque aquela era uma variedade da fala.

O que esperávamos, naquele momento, era que a docente continuasse a discussão e explicasse que existe a variedade coloquial usada em contextos informais e a variedade padrão usada nos contextos mais formais e exemplificasse os contextos comunicativos.

Antunes (2007) nos esclarece,

Em geral, pouco se explicita na escola acerca do conjunto de normas textuais e sociais de uso da língua. Isto é, muito pouco se mostra “como tal coisa deve ou pode ser dita” e em que situação. Não se pode esperar que o falante descubra sozinho um conjunto tão complexo e tão heterogêneo de regras e normas, que, ainda por cima, admitem toda a flexibilidade permitida pela natureza eminentemente funcional da língua (ANTUNES, 2007, p. 51).

É justamente nesse sentido que se concentra o nosso estudo, na falta de um encaminhamento mais sólido por parte dos docentes para que os aprendentes percebam que é eles podem utilizar a linguagem coloquial, mas depende da situação comunicativa. Este direcionamento provoca autonomia e ajuda os educandos a interagirem eficientemente na sociedade.

Nesse sentido, ao ressaltar as diferenças entre fala e escrita para o discente, a professora demonstra conscientização e respeito pelas variedades linguísticas e não propaga o equívoco promovido por docentes gramaticalistas, de acreditarem que a língua falada corretamente é aquela que representa a língua escrita. No entanto, por não ter aprofundado as concepções de oralidade naquele momento, percebemos em aulas posteriores que os discentes continuavam expressando-se coloquialmente em um ambiente que requer dele a norma culta ou pelo menos uma aproximação com essa. Segundo Marcuschi, (2008 p.55): “[...] Evidentemente que não se trata de ensinar o aluno a falar, mas usar as formas orais em situações que o dia-a-dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas.”

Nesse sentido, o ensino da oralidade que refletimos não se restringe ao monitoramento contínuo da fala na sua espontaneidade, causando uma repressão nos educandos e educadores. Nossa inquietação recai sobre a falta de atividades com a modalidade oral da língua que resultem na formação de sujeitos autônomos aptos a intervirem nas mais diversas situações cotidianas, sem o constrangimento de “acharem” que não sabem falar a sua própria língua nos contextos mais formais. Ressaltamos que nas aulas seguintes, sucederam os mesmo discurso sobre não saberem falar e escreverem em Português.

Após a etapa das observações em que realmente constatamos as dificuldades que os aprendentes têm para o domínio da oralidade no que se refere a competências comunicativas e que as práticas pedagógicas não são eficientemente focadas nessas competências. Passaremos a análise da entrevista feita com a professora da sala observada.

A entrevista foi semi-estruturada¹⁷ e aconteceu no dia três de junho de 2014, às nove horas da manhã no prédio onde funcionava a Escola Estadual Obdúlia Dantas. Nosso objetivo consistia em verificar os discursos da docente quanto as suas metodologias sobre a oralidade na sala de aula e se ela considerava que suas práticas de ensino estavam auxiliando a autonomia linguística dos educandos dentro e fora do contexto escolar. Ressaltamos que todos

¹⁷ Quando o entrevistador pode fazer novas perguntas a partir das respostas obtidas. Ver Marconi e Lakatos (1983)

os discursos da docente foram transcritos tal como no original de cada resposta obtida (VER ANEXO D).

4.2 QUANTO À ENTREVISTA E O PLANO DE CURSO

A primeira pergunta que fizemos à docente foi: Você considera necessário o ensino da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa?

Considero (+) É (+) esta questão de oralidade a gente pode trabalhar por uma perspectiva das questões das variações, mostrando as variações linguísticas e trabalhando as variações a gente pode trabalhar o respeito para com as variações e dentro dessas variações trabalhar a variação padrão. Porque quando a gente trabalha a Língua Portuguesa a gente não tem que direcionar essa língua portuguesa somente para a variedade padrão. A gente tem que direcionar essa língua portuguesa em todos os aspectos.(+) Como a língua portuguesa ela é utilizada em diversas situações, considerando o contexto ,né, então, a gente tem que ver esses contextos, tem que ver essas situações e essas situações geralmente elas acontecem mais no âmbito da oralidade ,né, no âmbito da escrita a gente observa mais a questão formal, mas no âmbito das oralidades a gente observa todas as outras variações que ficam no âmbito da oralidade e não passam para o âmbito da escrita .

Como podemos perceber, a docente inicia seu discurso falando sobre a importância do ensino de língua voltado para a realidade dos discentes com ênfase nas variações linguísticas. Entretanto, a professora ao dizer “a gente observa todas essas questões que ficam no âmbito da oralidade” desclassifica a variação dentro da escrita. Essa perspectiva pode futuramente não ajudar os discentes a entenderem a dinâmica da linguagem. Pois, como percebemos nas observações, eles utilizam muito a internet e percebem que a forma como se dirigem ao leitor em um bate-papo é diferente da escrita usada nas produções textuais formais. Segundo Antunes (2003, p.52), “Não escrevemos nem falamos todos do mesmo jeito, em qualquer situação ou para quaisquer interlocutores. Falamos e escrevemos com maior ou menor formalidade. [...]”

Nesse caso, podemos refletir dois pontos: ou a professora desconhece os processos de variações na escrita promovendo uma dicotomia entre fala e escrita ou ignora estes processos por predominância da instituição escolar sobre a linguagem escrita. Porque, como visto também nas observações, esse foi um discurso pronunciado em quase todas as aulas por ela.

Podemos atentar também, para o fato de que mesmo demonstrando em seu discurso total conhecimento dos processos de adequações na oralidade e considerando importante o

ensino da oralidade em sala de aula, a professora não desenvolveu atividades mais concisas nas aulas observadas sobre o ensino das variações linguísticas. E essa temática não consta nas atividades propostas até o fim de Julho término do bimestre (VER ANEXO C).

Percebermos na construção do seu plano de curso uma falta de consonância entre seu discurso e sua programação de propostas. Mesmo ela dizendo que tem como objetivo geral desenvolver as capacidades linguísticas dos educandos para utilizá-las adequadamente, não apresenta atividades que culminem no sucesso desse objetivo (VER ANEXO C). A metodologia utilizada é a leitura, o debate e a interpretação de textos, não há uma profundidade nos gêneros orais, do tipo: seminário, entrevista, uma peça de teatro, uma notícia jornalista encenada pelos alunos e etc. Por isso, torna-se distante a realidade de construirmos sujeitos críticos, que tenham suas competências comunicativas bem desenvolvidas.

Todavia, enfatizamos que a professora reconhece que as variações existem e é um excelente avanço para um novo ensino de língua Portuguesa. Mas, não é o suficiente para desenvolver as habilidades comunicativas dos aprendentes. Além de respeitá-las nas falas dos aprendentes, os docentes devem aprofundar e chamar realmente atenção dos discentes para os diversos usos da língua/linguagem.

Uma boa proposta de atividade é levar para a aula, gêneros discursivos em diferentes contextos. Exemplo: Uma piada, que requer total coloquialismo e uma entrevista para um emprego que exige formalidade. Ao perceber na prática real como a linguagem é identificada nos dois contextos, os educandos irão compreendendo como poderão ampliar seus vocabulários linguísticos.

Dessa forma, inquietados com a declaração da docente sobre as questões de formalidade na escrita, fizemos uma segunda pergunta: A senhora enfatiza bastante as questões de formalidade na escrita. Na sua concepção, não há necessidade de estudar as formalidades no âmbito da oralidade?

Porque é assim (+) pra gente observar. E você pode ver (+) que a gente não trabalha nessas variações a escrita, a gramática dessas variações porque elas também obedecem a uma gramática. Então, a gente não ver essa gramática, não tem um estudo mais teórico dessas variações entendeu? Elas ficam mais como se elas pertencessem a uma oralidade e essa oralidade não fosse regida por um sistema. tá entendendo? Num é estudado linguisticamente como um sistema, como a gente estuda a padrão ,né, (+). A gente tem mais respeito pela língua padrão talvez porque a padrão vai ter a gramática. Vai ter uma parte mais teórica que a gente vai demonstrar NO QUADRO. Na questão das outras variações a gente não tem esse estudo, é como se elas não passassem por uma parte (como é que eu vou dizer...) de respeito [...].

A resposta da docente sobre este nosso questionamento nos faz refletir, mais uma vez, entre a teoria dominada pelo professor para o respeito às variações e a prática efetuada por este para a conscientização, aos discentes, da nossa diversidade linguística. A docente afirmar ter o conhecimento de que existe na linguagem coloquial um respeito gramatical. Mas segundo ela, o que torna difícil o respeito e a ampliação das práticas discursivas das variações é a falta de um sistema gramatical teórico para conceituar e ensinar aos discentes “NO QUADRO”.

O discurso da professora nos revela uma concepção de língua como estrutura e por considerar que não existiu uma gramática que dite as regras dessas variações, não tem como fazer um trabalho mais aprofundado na escola e por isso ela afirma: “devemos deixar no âmbito da oralidade”. Em uma interpretação mais concisa, ela respeita as variedades, mas desde que não ultrapassa os limites da fala para a escrita. Conforme Antunes (2003, p. 88): “A escola perde muito tempo com questões de mera nomenclatura e de classificação, enquanto o estudo das regras dos usos da língua em textos fica sem vez, fica sem tempo.”

A autora infere que o importante é estudar a língua em uso. Por isso, estudar as variações torna-se ainda mais real na sala de aula, do que sentenças isoladas, que ao terminar os discentes não conseguem ter habilidade de usá-las. Sendo assim, todos os dias os docentes tem a oportunidade de estudar as variações em suas instâncias, idade, localidade, gênero entre outras. Sem precisamente terem que usar o quadro. Portanto, desconstruímos esse discurso de que por falta de teoria a variedade padrão seja a mais respeitada em todos os contextos.

Nossa terceira pergunta foi em relação às metodologias da docente: Quais são suas práticas pedagógicas ou quais os métodos que você utiliza para desenvolver a competência comunicativa dos seus alunos?

Por exemplo ,né, (+ +) EU vou usar como exemplo a questão do seminário. Quando a gente tá trabalhando o seminário, eu falo pra eles à questão que eles vão fazer uma apresentação para o público. Então eles precisam tomar um cuidado maior com a linguagem, porque se eles forem fazer uso de variações, por exemplo, variações pertinentes a questão da idade deles como gírias, então pode comprometer o sentido do que eles tão tentando transmitir para o público. Então (+) dentro disso aí, eles têm que procurar uma formalidade linguística para que eles consigam atingir todos aqueles que estão assistindo .

A professora, mais uma vez, demonstra conscientização e conhecimento teórico para os usos da linguagem e alerta muito bem os discentes para os cuidados com a oralidade diante do público. Já citamos anteriormente em nosso referencial teórico que o gênero seminário requer uma linguagem formal adequada aos ouvintes. No entanto, é preciso dizer, que a

docente estava falando e relacionando as experiências com o gênero em turmas anteriores. Pois não houve prática de seminário em nenhuma aula que estivemos presente na escola e no plano de curso dela também não constam indícios de que essa prática será efetuada até o término do bimestre (VER ANEXO C). Nesse sentido, não podemos fazer considerações mais relevantes sobre o discurso da mesma por não termos como dialogar com os dados coletados no campo empírico.

Mas, como nosso foco consiste em estudar as práticas pedagógicas para a oralidade e o seminário é uma das questões a serem repensadas quanto ao seu desenvolvimento, fizemos à seguinte pergunta a professora: como você avalia a oralidade dos alunos no gênero seminário?

A oralidade? (+) Não. Eu não enfatizo muito na avaliação essa questão da linguagem porque eles não têm o domínio dessa linguagem padrão. A gente vai recebendo alunos, muitas vezes ta só naquele ano com aquele aluno e ele não viu esse trabalho com a forma padrão e quando ele chega não dá fazer todo esse trabalho com ele. É um trabalho que tem que ser feito dentro da gramática, que requer leitura, é um trabalho que requer mais apresentações, discussões e dependendo do tempo que você tá com o aluno não dá pra ele desenvolver tanto em relação à linguagem mais padrão. Então eu vejo que os aspectos de variações dentro das apresentações que ainda é muito forte .

O discurso da docente recai justamente sobre todos os nossos questionamentos que também são citados pelos PCENEM (2000) para a falta de habilidades comunicativas dos aprendentes. No entanto, ela chama nossa atenção para uma das realidades da escola pública; “A gente vai recebendo alunos, muitas vezes, ta só naquele ano com aquele aluno e ele não viu esse trabalho com a forma padrão e quando ele chega não dá fazer todo esse trabalho com ele”. A professora fala de uma realidade vivenciada por ela, visto que está com as terceiras séries pela primeira vez.

Nesse sentido, enfatizamos que por mais problemas que possa ter o ensino público, os docentes não devem penalizar os discentes com a falta de orientação e dedicação para os conteúdos que os farão atuarem criticamente na sociedade. Sabemos que, por parte dos docentes, realmente existe uma falta de compromissos com alguns conteúdos extremamente necessários que porque não constam nos livros didáticos não merecem atenção. A falta de um trabalho maior com a oralidade encontra-se nesse contexto.

No entanto, mesmo esse trabalho com a linguagem não tendo sido aprofundado em anos anteriores, os docentes não devem deixar de orientar e cobrar dos aprendentes uma oralidade adequada à situação comunicativa vivenciada no contexto educacional. Nesse sentido, pode parecer compreensível para ambas as partes, não exigir o que eles não viram.

Todavia, isso não modifica o fato de que haverá momentos em que a vida vai exigir deles essa competência comunicativa.

Segundo Ramos (1997),

[...] ensinar a norma culta é levar o aluno a adotar como modelo o modo de falar e de escrever das pessoas cultas. Para tanto, é necessário que o aluno tenha acesso à linguagem dessas pessoas ,quer por contato direto, quer por vídeos e textos escritos dos mais dos mais diferentes tipos [...] (p. 6).

Como afirma o autor é um trabalho que deve partir do docente e os discentes vão dando continuidade ao longo de suas trajetórias. Desse modo, podemos dizer que os educadores comprometidos com a formação dos indivíduos devem buscar meios, independente do tempo e do espaço a fim de ajudar os educandos a superarem suas dificuldades. Não é fazer por eles, mas fazer com eles, orientando como e onde poderão buscar melhores métodos para o domínio das atividades que demonstraram fragilidades.

De acordo com Antunes (2003),

Já não há mais lugar para o professor simplesmente repetidor [...] que fica passivo, à espera de que lhe digam exatamente como fazer; como “passar” ou “aplicar” as noções que lhe ensinaram. Os princípios são os fundamentos que o ensinaram. O novo perfil do professor é aquele do pesquisador, que com seus alunos (e não, “para” eles, produz conhecimento, o descobre e o redescobre. Sempre (Antunes, 2003, p. 36).

Ainda nesta discussão do gênero seminário, perguntamos a professora sobre a desenvoltura dos discentes nesta atividade. Com isto, percebemos que as respostas dialogavam de forma coerente com todos os argumentos descritos no nosso campo teórico sobre o gênero. Esta foi a resposta da professora:

A maioria dos alunos leva um papel e mesmo na hora de ler o papel eles têm dificuldade de ler o papel. Às vezes colocam um slide lá com um texto bem extenso e na hora de ler tem dificuldade de ler esse texto também. Outros decoram o texto e na hora de ler se atrapalham e voltam à fita e vão pra frente e voltam à fita novamente .

De acordo com os relatos da professora, a exposição e a conscientização dos discentes sobre a exposição do gênero seminário, ainda precisa ser repensada. Nesse sentido, torna-se perceptível que alguns discentes não fazem a exposição do gênero seminário com tamanha maturidade para entender que a oralidade é uma prática social que requer planejamento, preparação, treinamento e domínio de conteúdo.

A professora nos chama atenção para outro fator importantíssimo, alguns aprendizes ainda reproduzem um ensino mecânico, no qual utilizam métodos de memorização para serem aprovados nas avaliações. Essa técnica causa risos nos colegas e constrangimento para o apresentador, demonstrando falta de propriedade sobre o assunto apresentado. Mas sem a devida orientação para próximas apresentações pode ocorrer que os aprendizes sintam-se ridicularizados e recusem-se posteriormente a realizarem a atividade, mesmo que custe a desistência escolar.

Outra evidência no discurso da docente e já citada em nossa observação é que existe, por parte dos aprendizes, ainda muita dificuldade de leitura, mesmo a decodificada. Alguns educandos por não terem o hábito de ler, esse é um problema sério e ouvimos, muitas vezes, os discentes afirmarem que não gostam de ler, não conseguem fazer uma leitura clara dos seus próprios textos.

Essa dificuldade, ainda no Ensino Médio, denota uma falta de compromisso dos aprendizes também. Pois, não lêem um texto diversas vezes, não ampliam seus vocabulários, não prestam atenção aos critérios de pontuação, não respeitam a entonação na voz e o texto perde o significado. Mas essa é uma fragilidade gerada também, pela falta de uma metodologia voltada para o desenvolvimento da oralidade. Conforme Antunes (2003) é necessário que os docentes promovam atividades voltadas para a oralidade para que os aprendizes reconheçam o papel da entonação, das pausas e dos recursos na construção de sentido de um texto.

Após tecer esses comentários sobre a postura dos educandos no seminário, fizemos a seguinte pergunta: qual sua metodologia para mostrar aos discentes que as apresentações não atingiram o desenvolvimento esperado?

Eu faço os apontamentos em relação ao que foi positivo e ao que foi negativo diante daquela apresentação. Mas sobre a linguagem, eu nunca faço no mesmo dia porque se eu fizer os alunos vão ficar dando risadinhas dos colegas. Ai (+) eu noto e faço outro dia [...] Eu falo que eles devem apreender os conteúdos para expor, mas o que eu percebo é porque eles têm dificuldade mesmo de expor o pensamento deles. A gente percebe que eles até sabem, mas só que essa transição entre o pensamento e o fato deles organizarem e colocarem isso em forma de texto né. Num é bem feito, eles não conseguem fazer essa organização, essa produção .

A docente inicia seu discurso com uma informação muito coerente com nosso estudo. Para que haja uma aprendizagem significativa para os ouvintes e apresentadores é preciso uma avaliação compromissada da parte do docente. Sempre ao término da apresentação de um grupo são necessárias sugestões para a melhoria da competência

comunicativa dos aprendentes e que irão servir para o grupo em apresentações posteriores e para os colegas que não se apresentaram ainda.

Caso o professor não tenha essa postura interativa, estará contribuindo para que os equívocos continuem e os discentes acreditem que foram excelentes. Não é realizar uma avaliação constrangedora e punitiva, mas conscientizar os educandos para como relatado pela docente “o que foi positivo e negativo” na apresentação. Segundo Andrade (2010), a apreciação do seminário é uma etapa difícil que requer muita observação por parte do professor, uma vez que pontos das outras etapas variam muito de indivíduo para indivíduo. Podemos lembrar, por exemplo, que muitas pessoas têm dificuldade de falar em público e muitos pontos devem ser analisados na hora da avaliação com consciência e muita maturidade.

Outra informação no discurso da docente e que também consta em nossas observações, são as dificuldades que os aprendentes têm de estruturar o pensamento e expressar a linguagem, ou seja, organizar as ideias e produzir um discurso coerente e significativo. De acordo com os PCN's (1997),

A aprendizagem é condicionada, de um lado, pelas possibilidades do aluno, que englobam tanto os níveis de organização do pensamento como os conhecimentos e experiências prévias e, de outro, pela interação com os outros agentes (PCNs, 1997, p. 53).

Nesse sentido, se há a falta de organização nas ideias, fica impossibilitada uma interação eficaz. Pois, como os colegas irão compreender a exposição se o apresentador não expõe de forma clara e objetiva seu texto. Desse modo, podemos dizer que essa dificuldade de construção ou reconstrução do pensamento interno para o externo, não é algo que se resolve com os estudos da gramática normativa, mas talvez seja as conseqüências de um ensino descontextualizado da realidade dos aprendizes que apenas visa a língua como transmissão do pensamento.

Sendo assim, o sujeito ou é ‘dono da verdade’ ou ‘inconsciente’. Pois, de forma metalinguística foram ensinados a localizar os sentidos e as nomenclaturas gramaticais em frases soltas e como fazer isso em texto. Assim, sem a devida orientação para um ensino com textos, os educandos não conseguem formular boas produções textuais. Conforme Fávero e Koch (2012, p. 19), “Sendo o texto muito mais que uma sequência de enunciados, a sua compreensão e a sua produção derivam de uma competência específica do falante- a competência textual- que se distingue da competência frasal [...]”.

A outra pergunta que fizemos à docente foi: quais as metodologias que a senhora tem utilizado para modificar esta realidade?

Pronto, (+) eu tenho trabalhado isso na parte de redação. Porque assim, a questão de você organizar as ideias. Então, a questão da produção oral no quadro, pronto a gente inicia um texto e pede que eles continuem o desenvolvimento desse texto, eles vão acrescentando informação ao texto até concluírem essa produção textual. A produção textual em grupo, eu considero também uma boa prática. Porque tem um escrevendo e os outros vão anexando as informações. A questão também que eu vejo é porque o aluno não tem essa participação oral na sala de aula. É tanto que agente ver que o aluno tem dúvida, né, você viu naquelas aulas. Só que quando a gente pergunta: todo mundo entendeu? Eles ficam calados. Porque eles não sabem expressar nem as dúvidas que eles têm. E a gente tem que ficar puxando. Você entendeu isso aqui? o que você não entendeu disso aqui? A gente tem que ir lá no profundo para tentar identificar o que ele não entendeu porque eles não sabem dizer.

A docente infere em seu discurso uma prática pedagógica bem eficiente, pois é interessante que os discentes consigam entender que tanto a oralidade quanto a escrita exige em conformidade de ideias que requer introdução, desenvolvimento e conclusão. Quando não se consegue produzir um texto com essa sequência o público não entende, não interage e a atividade torna-se insignificante. Segundo Leite (2011, p.109), sendo a aula um tipo de ambiente comunicativo que requer uma interação face a face, só haverá sucesso do processo comunicativo [...] quando as intenções dos falantes forem devidamente reconhecidas [...]

Dessa forma, o modo como a professora afirma tratar as dificuldades servem de exemplo para outros docentes, todavia salientamos que em nossas observações não houve essa prática de em grupo para a composição do texto oral. Na aula de produção textual que os discentes ficaram em recuperação, tivemos apenas a oportunidade de refazerem seus textos, mas não houve uma aula específica sobre como refazerem as ideias. Pode ser que a mesma esteja falando de outras aulas que não presenciamos e a prática torna-se uma estratégia para outros docentes.

Em um segundo momento, percebemos no discurso da professora certa angústia para o fato dos aprendentes não falarem, pois o silêncio a incomoda. Este foi realmente um ponto detectado nas observações e consta no plano de curso dela que todas as atividades partirão da participação dos discentes (VER ANEXO C). Essa é uma prática que deve fazer parte de todas as disciplinas, porque aos poucos os educandos vão tendo o hábito de exporem suas inquietações.

Nesta concepção, perguntamos à docente como ela reage ao fato de ver que na turma existem os discentes que participam mais nas atividades, que se desenvolvem com mais

habilidade na comunicação oral e em contra partida têm os silenciosos, que às vezes se recusam a participar de atividades que precisam falar publicamente.

Tem sim. (+) Toda sala tem os mais participativos e eu confesso que essa questão oral influencia muito o professor na hora das correções das produções e das provas. Porque assim, (+) eu mesmo me identifico mais com aquele aluno que a gente ouve mais a voz dele e que ele demonstra mais conhecimento, né,. Ai a gente cria uma identidade sobre ele. Só que eu também luto pelos mais calados e de vez em quando dou uma cutucadinha naqueles que falam menos ou nada. Para ver se mudam ,né, e tem a questão dos que falam menos que eu percebo que não é só por timidez. Eu diria que são alunos que tem menos leitura./ Porque tem alguns alunos que são tímidos, mas se você toca num assunto que eles conhecessem, eles sempre falam alguma coisa. E têm outros que você percebe que não fala porque não tem conhecimento sobre aquilo, nunca fizeram uma reflexão ou são alunos desmotivados com a escola mesmo, que vão só por ir .

A docente nos traz para um ponto crítico e altamente relevante da nossa pesquisa. Se ela como professora identifica-se mais com os sujeitos falantes, chegando a confessar criar para ela uma identidade diferenciada, como não pensar que dentro da nossa sociedade excludente, os indivíduos que não tem competência comunicativa ou falam menos não serão rejeitados e vistos como quem não tem domínio e habilidade para estarem em determinados lugares de prestígio. Veja seu discurso: “eu me identifico mais com aquele aluno que a gente ouve mais a voz dele e que demonstra mais conhecimento”.

A professora sem consciência está rotulando o conhecimento dos seus aprendizes pela presença ou ausência da oralidade. E é isto que a sociedade contemporânea faz. Geralmente, os cidadãos que possuem uma boa dicção oral unido a uma competência comunicativa e dominam a norma culta tem maiores oportunidades e destaques. Eles são considerados seres capazes, porque através da linguagem o homem pode dominar o outro.

Com certeza, esses educandos que são mais calados notam a diferença entre os comportamentos da docente para com eles e os colegas que participam mais. Porque a aula passa a voltar-se para os aprendizes mais falantes, qualquer oportunidade de apresentação será para eles e o interesse da docente passa a ser maior para os mais participativos. De acordo com Leite (2011),

As convocações para que participem, dêem opiniões, para compartilhar experiências pessoais, para citar exemplos, ou mesmo fazer leituras em voz alta são mais frequentemente observadas em tais alunos. As ratificações e louvor dirigidos eles são mais constantes que as retificações. Alunos destes grupos são também os que têm maior participação em todas as rotinas de aula. Como consequência, falam melhor, se expressão mais claramente e têm mais respostas relevantes aos questionamentos do professor (LEITE, 2011, p. 117)

O autor nos infere que inconscientemente os professores terminam por concentrarem suas aulas neste grupo de discentes que interagem com mais ênfase em sala. Todavia, não concordamos com esta classificação, embora saibamos que ela existe não somente em sala como dentro da sociedade toda.

Nosso interesse em fazer esta pesquisa é evitar que os aprendizes por falta de habilidade comunicativa sofram preconceitos na vida diária. Entendemos assim, que a escola tem o dever de auxiliar o desenvolvimento da oralidade de toda sua população, mesmo sabendo que uns irão desenvolver com maior ou menor profundidade.

Quando a professora ressalta que a falta de participação dos discentes pode ser o reflexo da falta de conhecimento ou estímulo para permanecer no ambiente escolar, nos remetemos à classificação do sujeitos conscientes e inconscientes. Levando em consideração essas duas concepções, podemos dizer que os aprendizes não participam porque não estão acostumados ao direito a fala. Alguns têm a certeza, antes de falarem, que irão ser repreendidos, corrigidos ou suas dúvidas serão ignoradas pelo discente. Segundo Leite (2011, p.120), “Muitas vezes as dúvidas dos alunos são também recebidas pelo professor como uma falha na sua atenção ou na sua capacidade de compreensão, e o professor o atende com ataques verbais contra a face do aluno”.

Este fato citado pelo autor, não foi identificado nas aulas observadas, mas algumas vezes percebemos que os discentes que gostam de fazer “gracinhas na sala” não recebiam a mesma atenção que o restante da turma por parte da docente. O final da sua fala reflete isto: “são alunos desmotivados que vem a escola só por vim”.

Nesse sentido, os docentes que identificarem esta problemática em suas turmas, devem buscar meios de ajudar a estes discentes a perceberem a significância dos conteúdos escolares. Seja com uma atenção maior ou com uma conversa depois da aula, o importante é procurar saber o que realmente está inculto neste silêncio. Ou a interação não vai acontecer da parte deles e serão sujeitos assujeitados dentro e fora da realidade escolar considerando que o professor é o dono da verdade.

Para finalizar, fizemos um ultimo questionamento a docente: Em relação a tudo que a senhora identificou e diagnosticou sobre a competência oral dos alunos, é possível acreditar que a escola tem cumprido a função social de preparar os educandos linguisticamente para o uso do nosso idioma nas mais diversas situações comunicativas, inclusive as mais formais? Visto que a sociedade em geral, irá cobrar dele esta habilidade, seja nas universidades ou nos mais diversos campos de trabalhos.

Não. Porque (++) só pra gente observar, essas terceiras séries, então, se eles não passam por esse processo (+) digamos no ensino fundamental I e II e nos dois anos de Ensino Médio, eles não vão desenvolver essa capacidade no último ano escolar a ponto de estarem preparados. Porque são coisas que eles vão está vendo para os anos finais de uma forma bem por cima. Porque quando deviam ter visto com mais intensidade era, muitas vezes, visto como pretexto, / na questão dos seminários, como eu vejo alguns professores usando isso como forma de se livrar das correções das provas. Mas eu não faço assim, porque o que eu foco no seminário é a preparação, porque eu vejo em mim. Quando eu saí da escola nunca tinha apresentado um trabalho. Então assim que a gente chegou à faculdade no curso de Letras foi um choque. E até convém falar que vários alunos desistiram na minha turma depois que o professor marcou o seminário e nunca mais apareceram. Eu ainda lembro disso (++) e os que ficaram se sentiram aterrorizados, teve uma lá que na hora passou muito mal. Então para os alunos de hoje já vemos essa mudança, porque vão sair daqui sabendo o que é um seminário. Até porque na minha época nem se falava em seminário no livro didático e hoje em algumas séries o livro já mostra. Mas ainda assim, não saem bem preparados porque eu vejo que seminário virou moda, ai o aluno apresenta do jeito que quer e não é reprovado a não ser que ele falte. Então é melhor para o aluno e para o professor.

A docente finaliza seu discurso com total consciência sobre a lacuna existente na instituição escolar quanto à formação dos discentes para a oralidade como prática social. Confirma com suas palavras que é um trabalho que os docentes deixam a desejar, visto que um vai entregando ao outro esta responsabilidade e ao final, os aprendentes estão na terceira série e pouco dominam os gêneros orais seminário e debate. Os aprendentes ainda não desenvolveram em doze anos ¹⁸ escolares a competência que a sociedade espera receber dos indivíduos que terminam o ensino básico.

Mesmo tendo a compreensão que o ser humano está em constante processo de aprendizagem e que nada impede de esses conhecimentos, sobre competência comunicativa, possam ser desenvolvidos na universidade ou na sociedade a partir das experiências, salientamos que estas experiências podem ser bastante negativas e os educandos talvez não consigam se tornarem seres livres do preconceito linguístico e da discriminação intelectual.

Como bem coloca-nos a docente, para muitos professores o gênero seminário não passa de um pretexto para não elaborar prova. Dessa forma, educandos e educadores tendem a desconhecer a riqueza do gênero para o desenvolvimento comunicativo e para tornar os discentes pesquisadores do saber.

Segundo Andrade (2010),

O seminário constitui uma das técnicas mais eficientes de aprendizagem, quando convenientemente elaborado e apresentado. É preciso ressaltar que seminário não se

¹⁸ Estamos fazendo referência aos cinco anos de Fundamental I, quatro anos de Fundamental II e três anos do Ensino Médio.

limita à elaboração do resumo de um texto e sua apresentação oral, quase sempre improvisado e monótona, diante de uma classe desatenta, alheia ao conteúdo da exposição. (ANDRADE, 2010, p. 97)

A autora dialoga com os conceitos citados em nosso aporte teórico, trazendo uma nova informação de que alguns discentes efetuam suas pesquisas, fazem um resumo de tudo e expõem para o público. Essa prática, não causa no público o desejo de conhecer mais sobre o conteúdo exposto.

Nesse sentido, a professora continua o seu discurso e nos leva a um caso específico de constrangimento “Quando eu saí da escola nunca tinha apresentado um trabalho. Então assim que a gente chegou à faculdade no curso de Letras foi um choque”. Como a mesma ressalta isto não vai mais acontecer com seus aprendentes, visto que os livros didáticos já trazem o gênero e os aprendentes sempre estão em contato com as apresentações de trabalhos.

Todavia, nossa preocupação continua, pois, se antes era pela falta dele na escola, como bem frisa a docente que seus colegas de curso desistiram da caminhada por medo de não saberem falar em público, nossa inquietação é sobre a forma como o gênero e a oralidade como objeto de ensino circulam desde a Educação Básica as Universidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, nosso interesse foi dialogar sobre os anseios de ver o ensino de Língua Materna voltado para o desenvolvimento da oralidade dos aprendentes. Em uma perspectiva interativa e dinâmica, buscamos meios para apresentar estratégias aos educadores para modificarem suas metodologias sem viver a certeza de que é preciso somente dominar a gramática normativa para ter sucesso em todas as atividades com o nosso idioma. A abordagem utilizada (interacionismo) neste estudo dialoga com a necessidade de se formar sujeitos autônomos que tem uma visão da língua/linguagem como lugar de ação, reflexão e interação. No entanto, são notórias as fragilidades em nossa Educação Básica e percebemos a partir da terceira série “A” que nossos estudantes ainda não utilizam adequadamente as variações linguísticas que são presentes no cotidiano.

Quanto ao nosso percurso metodológico, com ênfase o Estado da Arte, que foi realizado na biblioteca do campus IV, da UEPB não havia um terço das produções do curso de Letras catalogadas. Mesmo assim, contribuiu muito para a nossa maturidade intelectual. Reconhecemos que essa pesquisa influenciou na qualidade com que buscamos encontrar as lacunas desse estudo. Dessa forma, trabalhamos com rigor científico respeitando os autores e referenciando todas as produções utilizadas.

Ressaltamos que foi de uma relevância significativa poder conhecer as produções do campus IV e utilizá-las como referencial teórico em nossa pesquisa. Foram três tardes debruçadas sobre os trabalhos, apreciando o desenvolvimento dos nossos pesquisadores, desde os anos iniciais do curso até os dias atuais. Mas pelo recorte e o tempo, não realizamos a leitura de todos pois identificamos pelos títulos cento e oitenta e dois trabalhos, mas nos envolvemos em leituras específicas já citadas em nosso capítulo metodológico. Foi a partir da construção desse estado da arte que delimitamos nosso objeto de pesquisa, que foi sendo modificado a cada nova leitura.

Constatou-se que em relação à oralidade, as práticas pedagógicas desenvolvidas precisam ser reavaliadas e reformuladas para que os aprendentes desenvolvam com maior domínio suas competências comunicativas. Mas observamos também, que mesmo existindo essa lacuna, alguns aprendentes interagem e conseguem desenvolver com eficiência suas atividades na modalidade oral. Geralmente, são os educandos que perguntam mais e lêem com mais frequência que demonstram maior competência comunicativa. Existem também aqueles que desenvolvem a oralidade nas igrejas ou pertencem às delegações estudantis e estão mais expostos ao público.

Verificamos que em relação ao ensino de LM em uma perspectiva interacionista, o ensino prescritivo da gramática normativa ainda é um forte empecilho. Pois não observamos na prática o respeito pelos diferentes níveis de linguagem e a orientação para os processos de adequação e inadequação do uso da linguagem nos contextos pragmáticos.

Compreendemos a partir das observações, das respostas da docente na entrevista e da construção do seu plano de curso, que a oralidade como prática social é trabalhada de forma superficial. Visto que, o debate, as discussões, os comentários e as interpretações servem não como conteúdos propriamente ditos, mas para introduzir os conteúdos que para os docentes tem significado. Não observamos assim, a oralidade como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa capaz de auxiliar as competências comunicativas dos educandos. Esse pode ser um dos motivos para a falta de interação entre docentes e discentes, pois entre os discentes, sem a presença da professora, existe uma interação real com bastante entusiasmo.

Observamos em nosso campo empírico que dificilmente são trabalhados os gêneros discursivos orais além do debate, visto que, os gêneros textuais escritos predominam fortemente. Não observamos uma aula voltada para uma entrevista, um relato, um teatro, uma reunião, um júri simulado e etc.

Durante este tempo de convivência com os discentes e a docente, foi possível identificar que ainda existe muito a reavaliar para que o a disciplina de Língua Portuguesa seja um momento de interação e apropriação de conhecimento. Já que, os discentes continuam reproduzindo o discurso que não sabem Português.

Sobre as fragilidades observadas nos discentes para o uso da oralidade e seu aperfeiçoamento, consideramos que os mesmos têm também grande responsabilidade nas lacunas detectadas, visto que eles pouco trabalham para aperfeiçoar os processos de escuta e de respeito à voz do outro. Não buscam ler textos que possam ampliar seus vocabulários linguísticos e usam a violência quando são contrariados.

Consideramos pertinente dizer que o ambiente em que a escola encontra-se interfere de forma significativa na oralidade como objeto de ensino. Já que não possui um espaço físico amplo para eventos como: peças teatrais, eventos ao público, conferências estudantis, exposições como feiras de ciências em que os educandos possam explicar e se exporem oralmente.

Mas mesmo com as dificuldades encontradas, acreditamos em um ensino de língua inovador, capaz de atender de perto a realidades dos nossos falantes, torna-os sujeitos autônomos e competentes linguisticamente. Isto desembocará em uma sociedade mais democratizada, consciente e respeitadora.

Com o ensino da oralidade como prática social, a escola estará dando a oportunidade de acontecer à igualdade entre os seres, Acreditamos que se o trabalho com a oralidade partisse desde os anos iniciais, quando os educandos chegassem ao Ensino Médio iriam apenas aprimorar esses conhecimentos, pois a língua e a forma como a usamos podem oprimir ou libertar os sujeitos que somente tem a chance de vivenciar um ensino básico.

REFERENCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 10.ed.-São Paulo: Atlas, 2010.

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

_____. **Muito além da gramática: Por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; -4. Ed- São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARRETO, I. S. **Marcas da oralidade nos textos publicitários**. Catolé do Rocha, PB, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRITO, Luan Talles de Araújo. **Internetês e produção textual: uma análise das crenças de docentes de língua portuguesa**. – Catolé do Rocha, PB, 2013.

CARNEIRO, F.P. **Espaço da oralidade no ensino de língua portuguesa: do currículo oficial a prática nos livros didáticos**. – Catolé do Rocha, PB, 2010.

DEMO, Pedro. **Introdução a metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Linguística textual: introdução**/ Leonor Lopes Fávero, Ingedore Grunfeld Villaça Kock. – 10. Ed.- São Paulo: Cortez, 2012.

FRANÇA NETO, João Irineu de. **Vozes e performances de rezadeiras e rezadores da Paraíba: uma abordagem linguístico-antropológica de tradições orais**. Tese de doutorado – PROLING/UFPB, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HINDLE, T. **Como fazer apresentações**. São Paulo: Publifolha, 1999.

KOCK, Ingedore Grufeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1983.

LEITE, Edson Rodrigues. **sociolinguística interacional e variabilidade cultural da sala de aula**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

LUFT, Celso Pedro. **Ensino e aprendizado de Língua Materna**. São Paulo: Globo, 2007.

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

_____. **Produção Textual e análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

NEVES, Maria Helena de Moura. **A Gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

POSSENTI, Sírio. **Questões de linguagem: passeio gramatical dirigindo**. 1.ed.São Paulo: parábola editorial, 2011.

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

REYZÁBAL, M. V. **A comunicação oral e sua didática**. Tradução Waldo Mermelstein. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

VEIGA, I. P. A et all. **Técnicas de ensino: por que não?** 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

VIGOTSKI, L. S., **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ANEXOS

ANEXO A - TABELA DOS TCC's DO CURSO DE LETRAS NO CAMPUS IV DA UEPB

LITERATURA/ ENSINO	LINGUÍSTICA	LÍNGUA/ENSINO
CORONELISMO E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER EM “ TEREZA BATISTA CANSADA DE GUERRA “ DE JORGE AMADO ANANERI VIEIRA DE LIMA 2013	LÍNGUA E SOCIEDADE: UMA ANÁLISE ETNOLINGUÍSTICA SOBRE A VISÃO DOS JOVENS E IDOSOS DA BARRA DE CIMA A RESPEITO DA SUA IDENTIDADE LINGUÍSTICA JORDÂNIA DE MORAIS LÚCIO 2013	NOVAS PESPECTIVAS E DASAFIOS NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ESCOLA MUNICIPAL MARIA CARNEIRO VAZ JOELMA PEREIRA DE LIMA 2009
OS OLHARES SOBRE CAPITU : UMA LEITURA DA VISÃO MONOLÓGICA DE BENTINHO EM “ DOM CASMURRO “ CLARICE CALISTA DUTRA 2013	HISTÓRIAS DE TRANCOSO NO SÍTIO CURRAL QUEIMADO: UM ESTUDO DE TRADIÇÕES DISCURSIVAS DAIANA TARGINO DA SILVA 2013	PONTO DE CULTURA SERTAÕ CULTURAL- PROJETO XIQUE XIQUE : DISCURSOS, SIGNIFICADOS E DIÁLOGO ENTRE CULTURA, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS VIVIANE DE SOUSA 2012
AMELANCOLIA COMO MATÉRIA DA CRIAÇÃO OU A DOR INDIZÍVEL NA POESIA DE AUGUSTO DOS ANJOS MARIA DA CONCEIÇÃO CANUTO 2011	O PODER DO DISCURSO E O DISCURSO DO PODER NA PEÇA TEATRAL “GOTA D’AGUA “ DE CHICO BUARQUE E PAULO PONTES HELOISA SOARES MAIA 2013	MOTIVAÇÃO, APRENDIZAGEM ESCOLAR E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA JULIA GRACIELA VIEIRA DE LIMA 2010
A INFÂNCIA DOS CAPITÃES DA AREIA : do trapiche à liberdade das ruas” MARIA DO SOCORRO OLIVEIRA DE ALMEIDA 2012	AS RELAÇÕES DE	APESPECTIVA DO GÊNERO TEXTUAL ASSOCIADA A PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LDP MARIA DAS GRAÇAS BARRETO FERNANDES 2012
A DESCONSTRUÇÃO DO PERFIL ROMÂNTICO FEMENINO EM “ LUCÍOLA “ DE JOSÉ DE ALENCAR LUANA LARISSA VIEIRA 2012		LEITURA E
O HUMOR NA POESIA INFANTIL DE JOSÉ PAULO PAES : LEITURA DE É ISSO ALI MARIA EDNETE VIEIRA DE ARAUJO 2013		

<p>OS ESPAÇOS ENTRE FARSAS E MENTIRAS : UMA LEITURA DE “ VENHA VER O PÔR-DO-SOL”, DE LYGIA FAGUNDES TELLES LUANA GOMES DE MEDEIROS 2012</p>	<p>PODER EM SALA DE AULA : análise dos discursos que circulam nesse espaço ALINE DANTAS DO NASCIMENTO 2012</p>	<p>APRENDIZAGEM: DOS ENFOQUES TEÓRICOS À PRÁTICA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA ROSINETE FERREIRA DE LIMA 2013</p>
<p>O REALISMO GROTESCO NO POEMA “ FILÓ, A FADINHA LÉSBICA DE HILDA HILLST RISOLENE HENRIQUES DA SILVA 2012</p>	<p>O SUJEITO- NEGRO NA OBRA URSULA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA ACERCA DAS RELAÇÕES DE PODER DALIANE DE OLIVEIRA LUCENA 2012</p>	<p>AS NOVAS TECNOLOGIAS E SEU USO NA EDUCAÇÃO ALEXANDRE VIEIRA DE BRITO 2012</p>
<p>LITERATURA DE CORDEL : DA SALA DE AULA – ALGUMAS INDICAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS JOÃO LÌNIKIR DA SILVA 2011</p>	<p>REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E A NOÇÃO DE ERRO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA HERSON BRENO F. BARRETO 2013</p>	<p>LEITURA E ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL FARANCISCO DE ASSIS SILVA FERREIRA 2013</p>
<p>OS TEXTOS LITERÁRIOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA FRANCIASCA JANAÍNA DA SILVA OLIVEIRA 2012</p>	<p>O ESTUDO DA LINGUAGEM NA PERSPECTIVA SAUSSURIANA EDINA ALVES DE ALENCAR 2010</p>	<p>O GÊNERO TEXTUAL TIRINHA E A SUA VEICULAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PAULO ROBERTO DE ANDRADE MATIAS 2012</p>
<p>A RELEVÂNCIA DAS PALVRAS NO DISCURSO PERSUASIVO DE ADOLF HITLER SEGUNDO A OBRA “ A MENINA QUE ROUBAVA LIVROS “ JOSIANE DANTAS LÚCIO 2010</p>	<p>A CANTORIA EM CATOLÉ DO ROCHA: VIDA E PRODUÇÃO POÉTICA DOS CANTADORES LÚCIO E MESSIAS</p>	<p>O DESENVOLVIMENTO DA LIBRAS COMO LÍNGUA NATURAL E SUAS POSSÍVEIS RELAÇÕES COM A LÍNGUA PORTUGUESA ALINE QUELE DANTAS BATISTA 2012</p>
<p>A DENÚNCIA SOCIAL NA OBRA CAPÃO PECADO DE FERREZ SOB O PARADGMA DA LITERATURA MARGINAL MARIA UDIENES FERREIRA CAVALCANTE DINIS 2010</p>	<p>O CONTEXTO POLIFÔNICO NO CONTO “ A FLOR NO LABIRINTO” DE JADSON BARROS NEVES RITA D CÁTIA SALDANHA GALVÃO 2010</p>	<p>O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CAMPUS IV DA UEPB: PESPECTIVAS E REALIZAÇÕES 2011</p>

<p>AMOR E INTERDITO NA OBRA “ INOCÊNCIA” DE VISCONDE DE TAUNAY SUÊNIA OLIVEIRA DE FIGUEIREDO 2012</p> <p>A POESIA DRUMMONDIANA COMO VEÍCULO DE CRÍTICA SOCIAL: UMA LEITURA DE “ O ELEFANTE “ E “ ÁPORO” JOSILENE FERNADES SUASSUNA 2012</p> <p>A POESIA EM UM LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANA MARIA NETA 2013</p> <p>A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA OBRA DE CHICO CESAR ALDENIR NETA DA SILVA 2011</p> <p>A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO HOMEM NORDESTINO: UMA LEITURA DA PERSONAGEM FABIANO NA OBRA VIDAS SECAS. VANEIDE RODRIGUES SOUSA 2008</p> <p>A SUPOSTA TRAIÇÃO FEMININA NO CONTO “CONFISSÕES DE UMA VIÚVA MOÇA”, DE MACHADO DE ASSIS GILMARA DE ALMEIDA GOMES 2009</p> <p>MITO DA CAVERNA : DA IGNORÂNCIA A VERDADE, O PAPEL DE LEITURA DE CORDEL A FORMAÇÃO DE UM INDIVÍDUO AUTÔNOMO AGNAGLAUBÊNIA DA SILVA PAIVA 2009</p> <p>TEREZA BATISTA CANSADA DE GUERRA DE JORGE AMADO: SOBERANIA, PERSISTÊNCIA E</p>	<p>FRANCISCA LIGIA DE LIMA</p> <p>JURIDIQUEIS: DIREITO, PODER DOMINAÇÃO ATRAVÉS DE UM ESTRANHO DIALETO LEILANE VIEIRA DANTAS 2009</p> <p>MARCAS CONVERSACIONAIS DO DISCURSO: O GÊNERO ENTREVISTA JOSÉ MARCOS ROSENDO(2010)</p> <p>O PODER DO NEGRO E O NEGRO NO PODER: ESTUDO DAS RELAÇÕES DE PODER ÉTNICAS E DE PODER EM “O PRESIDENTE NEGRO” DE MONTEIRO LOBATO ARIANO FAGNER FERNADES FERREIRA 2009</p>	<p>INTERNETÊS E PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA ANÁLISE DAS CRENÇAS DO DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA LUAN TALLES DE ARAÚJO BRITO 2013</p> <p>MARCAS DA ORALIDADE NOS TEXTOS PUBLICITÁRIOS IHERING DA SILVA BARRETO 2009.</p> <p>A LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DE REPETÊNCIA ESCOLAR: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL LUZIA MAIA CALLINE DOS SANTOS MARTINS 2010</p> <p>CONTRIBUIÇÃO DOS PRINCÍPIOS CONSTRUTIVISTAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA MATERNA AFLÂNIA DANTAS DINIZ DE LIMA 2009</p> <p>ESPAÇO DA ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DO CURRÍCULO OFICIAL A PRÁTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS FRANCILENE PEREIRA CARNEIRO 2010</p>
---	--	--

<p>SUBMISSÃO NA PRODUÇÃO DISCURSIVA DA PERSONAGEM-TÍTULO FRANCISCO DE ASSIS DE ALMEIDA COSTA 2009</p> <p>IRACEMA: O EXÓTICO COMO ESTRATÉGIA DE UMA IDENTIDADE NACIONAL AIRANEIDE CARLA OLIVEIRA LIMA 2010</p> <p>ENTRE FALAS E CONTOS: LITERATURA E IDENTIDADE EM LAGOA RASA ARIANE KÉRCIA BENÍCIO DE SÁ 2009</p> <p>A REPRESENTAÇÃO DO HERÓI EM MACUNAÍMA EVANETE SILVA GOMES 2010</p> <p>O ANTICLERICALISMO NO CONTO “A IGREJA DO DIABO” DE MACHADO DE ASSIS EDINALDO ALVES DA SILVA 2009</p> <p>A POESIA EM UM LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANA MARIA NETA (2013)</p> <p>A REPRESENTAÇÃO DA FEMINILIDADE DA PERSONAGEM LUZIA-HOMEM NA OBRA DE DOMINGOS OLÍMPIO ERILÂNDIA CRISTINA DA SILVA (2014)</p> <p>DA LITERATURA AO CINEMA: O CONDE DE MONTE CRISTO, UMA VISÃO CRÍTICA DA ADAPTAÇÃO CINEMATOGRAFICA JACKSON KAKITO DE ANDRADE TARGINO (2009)</p>		<p>A LEITURA COMO DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE CRÍTICO-COMUNICATIVA NA PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS JÉSSICA DANTAS LEAL DE ARAÚJO 2012</p> <p>RECURSOS DIDÁTICOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES AO ENSINO APRENDIZAGEM VANÉRIA SOARES DE FREITAS ANDRADE 2013</p> <p>LEITURA E APRENDIZAGEM: DOS ENFOQUES TEÓRICOS À PRÁTICA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA ROSINETE FERREIRA DE LIMA 2013</p> <p>ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUÊS PARA SURDOS: DAS ABORDAGENS TEÓRICAS À PRÁTICA PEDAGÓGICA ALCIVÂNIA DE LIMA SILVA 2013</p> <p>OS INTERESSES POLÍTICOS EXISTENTES NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS PCN PARA O ENSINO MÉDIO: LIMITES E CONTRADIÇÕES HELENA MARIA</p>
---	--	--

<p>A PUBLICAÇÃO DAS PRÁTICAS HOMOERÓTICAS NA CIDADE CONTEMPORÂNEA NO CONTO “A VOLTA DE CARMEN MIRANDA” DE MARCELINO FREIRE LAUDEFÂNCIA SOARES DA SILVA</p> <p>A DESCONSTRUÇÃO DO PERFIL ROMÂNTICO FEMININO EM “LUCÍOLA” DE JOSÉ DE ALENCAR LUANA LARISSA VIEIRA (2012)</p> <p>A REPRESENTAÇÃO DA FUGURA FEMININA “A DAMA DAS CARMÉLIAS” DE ALEXANDRE DUMAS FILHO E “LUCÍOLA” DE JOSÉ DE ALENCAR: UMA ANÁLISE COMPARATISTA ANA PAULA LIMA CARNEIRO 2013</p> <p>CONCEITUALIZAÇÕES LUKÁCSIANAS SOBRE A TIPOLOGIA DO HERÓI: MACABÉA UM HEROÍNA PROBLEMÁTICA SHEYLA MARIA LIMA OLIVEIRA 2012</p> <p>POR TRÁS DA CAPA VERMELHA: MARCAS DO EROTISMO EM CHAPEUZINHO VERMELHO DE CHARLES PERRAULT SOLANGE DA SILVA ELIAS 2013</p> <p>A CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM OFÉLIA EM “A LEGIÃO ESTRANGEIRA”, DE CLARICE LISPECTOR MARIA APARECIDA DE LIMA 2012</p> <p>O FEMINISMO NA OBRA ALENCARIANA: UMA SOCIEDADE DE LUXO E APARÊNCIAS REPRESENTADOS NO ROMANCE “SENHORA”</p>		<p>SARAIVA 2012</p> <p>INTERDISCIPLINARIDADE: LIMITES E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DOCENTE UM ESTUDO COM/AS PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NECI VIEIRA GOMES 2009</p> <p>A PRODUÇÃO TEXTUAL NA PERSPECTIVA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DISCURSIVAS SOCIALMENTE SITUADAS FRANCISCO VIERIRA DA SILVA 2010</p> <p>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA ARÃO TEODORO DE SOUSA: LIMITES E DESAFIOS CONTRA A EVASÃO ESCOLAR ILDERLÂNDIA PINHEIRO DE SOUSA 2009</p> <p>CONCEPÇÃO DE LEITURA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM E O DESPERTAR PARA UM MUNDO MÁGICO AMÉLIA RODRIGUES DE SOUSA NETA 2009</p>
--	--	---

<p>AIVONEIDE OLIVEIRA LIMA 2013</p> <p>LEITURA DA PERSONAGEM CAROLINA, DE LYGIA BOJUNGANUNES</p> <p>ALDIMAR MONTEIRO DA SILVA 2013</p> <p>FÂNIARALINY FERNANDES DUTRA</p> <p>A LITERATURA DE CORDEL: DA FEIRA À SALA DE AULA – ALGUMAS INDICAÇÕES DIDÁTICO- PEDAGÓGICAS</p> <p>JOÃO LINIKIR DA SILVA 2011</p> <p>A HORA DA ESTRELA DE CLARICE LISPECTOR: ALIENAÇÃO E EPIFANIA NO DISCURSO DE MACABÉA</p> <p>JOHON GUILHERME VIEIRA CANUTO 2009</p> <p>BERTOLEZA: O RETRATO DE UM PAÍS EXCLUDENTE (UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICAS REPRESENTADAS NA PERSONAGEM BERTOLEZA, NA OBRA O CORTIÇO DE ALUISIO AZEVEDO)</p> <p>ELIANE BERNARDO DE LIMA 2009</p> <p>UM CANTO LÍRICO EM PRADO ADELIANO: A POESIA EM PALAVRAS, SILÊNCIOS E IMAGENS</p> <p>FRANCINEIDE BATISTA DE SOUSA PEDROSA 2012</p> <p>UM HERÓI AS AVESSAS: UMA LEITURA DO GROTESCO NO CONTO DE FADAS SHEREK</p> <p>MARIA APOLLYANNE VAZ DA COSTA 2012</p> <p>A CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM</p>		
--	--	--

FEMININA LÓRI NO LIVRO “UMA APRENDIZAGEM OU O LIVRO DOS PRAZERES”, DE CLARICE LISPECTOR
GEILMA HIPÓLITO LÚCIO 2012

ANÁLISE COMPARATISTA ENTRE O CONTO “O HOMEM QUE SABIA JAVANÊS, DE LIMA BARRETO, E SUA ADAPTAÇÃO PARA HQS
UBIRACY FEITOSA DA ROCHA SOBRINHO 2013

PERFIS DE IDENTIDADES FEMININAS NO ROMANCE “GRABRIELA, CRAVO E CANELA” DE JORGE AMADO: INDO ALÉM DO PROGRESSO E CONFLITOS DE PODER NA TERRA DE ILHÉUS
SAMUEL FRANCISCO PEREIRA DE OLIVEIRA 2013

O TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE UM LEITOR COMPETENTE
FRANCISCA LUCIANA DO AMARAL 2013

A OPRESSÃO DO SISTEMA DOMINANTE SOBRE A MASSA EM PROL DO UTÓPICO “ADMIRÁVEL MUNDO NOVO” DE ALDOUS HUXLEY
KEULIANE CAVALCANTE DE MORAIS 2011

TRADIÇÃO E MODERNIDADE: A REPRESENTAÇÃO DO NORDESTE EM “CANTE LÁ QUE EU CANTO CÁ” DE PATATIVA DO ASSARÉ
MARIA CLIUCIA MEDEIROS BEZERRA SEGUNDA 2009

<p>A INOCENTE SUJEIÇÃO DA PERSONAGEM INOCÊNCIA DE VISCONDE DE TAUNAY DÉBORA PEREIRA DA SILVA 2009</p> <p>A REPRESENTAÇÃO DO FEMENINO NA CANÇÃO “ MULHERES DE ATENAS” DE CHICO BUARQUE JARISLENE BARRETO DOS SANTOS 2009</p> <p>REPRESENTAÇÃO E TRANSGRESSÃO: A SEXUALIDADE FEMENINA NO CONTEXTO SOCIAL DO SÉCULO XVI, REPRESENTADA NA OBRA OS RIOS TURVOS DE LUZÍLA GOÇALVES FERREIRA CLEIDE FELIX DE ALENCAR 2009</p> <p>O TEMPO ESCOLAR NO ENSINO DE LITERATURA: OMISSÃO, SUBORDINAÇÃO E DESENCANTO DANIELY DE MOURA BRILHANTE 2009</p> <p>REFLETINDO SOBRE O ENSINO DE LITERATURA ENQUANTO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO WDINÉIA FERNADES DE SOUSA 2009</p> <p>ANTI-SEMISTISMO EM OS RIOS TURBOS DE LUZILA GONSALVES FERREIRA JOSÉ FERNADES DE BRITO 2009</p> <p>DESIGUADALDE SOCIAL NA CANTORIA, NA EMBOLADA E NO RAP JOSÉ VIERIRA NETO 2009</p>		
--	--	--

ANEXO B – REGISTROS DE AULAS DA DOCENTE

REGISTRO DAS AULAS		
<p>CONTEÚDO <u>Arte de Vanguarda</u></p> <p>ATIVIDADE TRABALHADA <u>Debate sobre os movimentos: Dadaísmo, cubismo e Surrealismo.</u></p> <p>Data <u>25/03/2014</u></p> <p>Assinatura do (a) Professor (a)</p>	<p>CONTEÚDO <u>Artigo de opinião</u></p> <p>ATIVIDADE TRABALHADA <u>Realização de Debate e produção textual</u></p> <p>Data <u>25/03/2014</u></p> <p>Assinatura do (a) Professor (a)</p>	<p>CONTEÚDO <u>Arte de Vanguarda</u></p> <p>ATIVIDADE TRABALHADA <u>Debate sobre o movimento: Futurismo.</u></p> <p>Data <u>26/03/2014</u></p> <p>Assinatura do (a) Professor (a)</p>
<p>CONTEÚDO <u>Arte de Vanguarda</u> <u>Escultura</u></p> <p>ATIVIDADE TRABALHADA <u>Realização de atividade.</u></p> <p>Data <u>27/03/2014</u></p> <p>Assinatura do (a) Professor (a)</p>	<p>CONTEÚDO <u>Produção textual</u> <u>avaliativa.</u></p> <p>ATIVIDADE TRABALHADA <u>Produção de artigo de opinião sobre o cinema do novo.</u></p> <p>Data <u>01/04/2014</u></p> <p>Assinatura do (a) Professor (a)</p>	<p>CONTEÚDO <u>Produção textual em</u> <u>língua</u></p> <p>ATIVIDADE TRABALHADA <u>Produção de artigo de opinião sobre o cinema que mostram nos dias.</u></p> <p>Data <u>01/04/2014</u></p> <p>Assinatura do (a) Professor (a)</p>
<p>CONTEÚDO <u>Produção textual em</u> <u>língua</u></p> <p>ATIVIDADE TRABALHADA <u>Produção de artigo de opinião sobre o cinema que mostram nos dias.</u></p> <p>Data <u>02/04/2014</u></p> <p>Assinatura do (a) Professor (a)</p>	<p>CONTEÚDO <u>Orações coordenadas</u></p> <p>ATIVIDADE TRABALHADA <u>Debate sobre o conteúdo.</u></p> <p>Data <u>08/04/2014</u></p> <p>Assinatura do (a) Professor (a)</p>	<p>CONTEÚDO <u>Orações coordenadas</u></p> <p>ATIVIDADE TRABALHADA <u>Exercício sobre o conteúdo</u></p> <p>Data <u>08/04/2014</u></p> <p>Assinatura do (a) Professor (a)</p>

REGISTRO DAS AULAS

<p>CONTEÚDO Orações coordina- das assindéticas e sindeti- cas</p> <p>ATIVIDADE TRABALHADA Debate sobre o conteúdo</p> <p>Assinatura do (a) Professor (a)</p> <p>Data 09/04/2014</p>	<p>CONTEÚDO Orações coordenadas</p> <p>ATIVIDADE TRABALHADA Atividade sobre o conteúdo.</p> <p>Assinatura do (a) Professor (a)</p> <p>Data 10/04/2014</p>	<p>CONTEÚDO Simulado - 1</p> <p>ATIVIDADE TRABALHADA Realização do Simulado.</p> <p>Assinatura do (a) Professor (a)</p> <p>Data 15/04/2014</p>
<p>CONTEÚDO Simulado - 1</p> <p>ATIVIDADE TRABALHADA Realização de Simulado</p> <p>Assinatura do (a) Professor (a)</p> <p>Data 15/04/2014</p>	<p>CONTEÚDO Artigo de opinião</p> <p>ATIVIDADE TRABALHADA Reflexão acerca de erros apresentados na produção textual</p> <p>Assinatura do (a) Professor (a)</p> <p>Data 16/04/2014</p>	<p>CONTEÚDO Orações coordena- das sindéticas e suas conjunções</p> <p>ATIVIDADE TRABALHADA Debate sobre o conteúdo</p> <p>Assinatura do (a) Professor (a)</p> <p>Data 22/04/2014</p>
<p>CONTEÚDO Orações coordenadas sindéticas e suas conjun- ções</p> <p>ATIVIDADE TRABALHADA Realização de atividade sobre o conteú- do.</p> <p>Assinatura do (a) Professor (a)</p> <p>Data 22/04/2014</p>	<p>CONTEÚDO Conjunções coordenativas</p> <p>ATIVIDADE TRABALHADA Debate e ativi- dade sobre o conteúdo.</p> <p>Assinatura do (a) Professor (a)</p> <p>Data 23/04/2014</p>	<p>CONTEÚDO Artigo de opinião</p> <p>ATIVIDADE TRABALHADA Produção textual analítica (Recuperação)</p> <p>Assinatura do (a) Professor (a)</p> <p>Data 23/04/2014</p>

ANEXO C – PLANO DE CURSO DA DOCENTE

PLANO DE ENSINO				
Objetivo Geral Desenvolver e refletir sobre as capacidades linguísticas para que possamos utilizá-las adequadamente em situações e em propósitos definidos.				
	Objetivos Específicos	Conteúdos	Procedimentos Metodológicos	Avaliação
1º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer aspectos históricos-sociais necessários à compreensão da literatura modernista. Analisar sintaticamente os períodos simples e compostos. Refletir acerca de temas do cotidiano para o desenvolvimento de textos dissertativos-argumentativos. 	<ul style="list-style-type: none"> O modernismo em Portugal O Pré-Modernismo no Brasil. O texto dissertativo-argumentativo Diferença dos períodos simples e compostos 	<ul style="list-style-type: none"> Realização de leitura e interpretação de textos. Aulas dialogadas sobre aspectos sintáticos dos períodos simples e compostos Debate sobre temas transversais. Produção textual. 	<ul style="list-style-type: none"> Participação na leitura e interpretação de textos. Produção textual Atividades escritas.
2º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> Interpretar textos das 1ª e 2ª fases do Modernismo no Brasil. Analisar sintaticamente e semanticamente o período composto por subordinação. Refletir acerca de temas transversais para o desenvolvimento de textos dissertativos-argumentativos. 	<ul style="list-style-type: none"> A 1ª e 2ª fase do modernismo no Brasil. Período composto por subordinação Texto dissertativo-argumentativo 	<ul style="list-style-type: none"> Realização de leitura e interpretação de textos. Aulas dialogadas sobre aspectos sintáticos e semânticos do período composto por subordinação. Debate sobre temas transversais. Produção textual 	<ul style="list-style-type: none"> Participação na leitura e interpretação de textos. Produção textual Atividades escritas

ANEXO D – TABELA DE TRANSCRIÇÃO

Tabela 1. Normas de Transcrição	
Fenômenos Orais	Sinais Gráficos
Pausa Curta	(+)
Pausa Média	(++)
Pausa Longa	(+++)
Aumento de volume ou ênfase na voz	Letras maiúsculas
Truncamentos ou interrupções	/
Comentários do Pesquisador	(())
Enunciação do Discurso de outrem ; Fórmulas das rezas	“ ”
Alongamento de fonemas	:
Duas pessoas falando simultaneamente uma palavra ou sintagmas	Sublinha os trechos das falas
Elisão de palavras ou crases	Usa-se o apóstrofo
Transcrição parcial ou eliminação de trechos	[...]

Fonte: João Irineu de França Neto, 2013

Pausas curtas: aquelas que se realizam até dois segundos de duração;

Pausas médias: acima de dois a quatro segundos de duração;

Pausas longas: acima de quatro segundos.

