



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS-PORTUGUÊS**

LAYLA HELENA ALVES DE SOUZA FIDELES

**A FALA COMO UM RECURSO DIDÁTICO SOCIOCONSTRUTIVISTA: UMA
PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

**GUARABIRA
2021**

LAYLA HELENA ALVES DE SOUZA FIDELES

**A FALA COMO UM RECURSO DIDÁTICO SOCIOCONSTRUTIVISTA: UMA
PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao Departamento do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras- Habilitação Língua Portuguesa.

Área de concentração: Linguística e Ensino.

Orientadora: Prof.^a Esp. Karla Valéria Araújo Silva

**GUARABIRA
2021**

É expressamente proibido 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 do trabalho.

F451f Fideles, Layla Helena Alves de Souza.

A fala como um recurso didático socioconstrutivista [manuscrito] : uma proposta de atividade para o ensino fundamental / Layla Helena Alves de Souza Fideles. - 2021.

26 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Portugêses) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2021.

"Orientação : Profa. Esp. Karla Valéria Araújo Silva , Coordenação do Curso de Letras - CH."

1. Habilidades Comunicativas. 2. Oralidade. 3. Socioconstrutivismo. 4. Relato autobiográfico. I. Título

21. ed. CDD 372.35

LAYLA HELENA ALVES DE SOUZA FIDELES

A FALA COMO UM RECURSO DIDÁTICO SOCIOCONSTRUTIVISTA: UMA
PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado ao Departamento do Curso
de Letras Português da Universidade
Estadual da Paraíba, como requisito
parcial à obtenção do título de Licenciada
em Letras- Habilitação Língua Portuguesa.

Área de concentração: Linguística e
Ensino.

Aprovado em: 03/05/2021.

BANCA EXAMINADORA

Karla Valéria Araújo Silva

Prof.^a. Esp. Karla Valéria Araújo Silva (UEPB)
Orientadora

Danielle dos Santos Mendes Coppi

Prof.^a. Ma. Danielle dos Santos Mendes Coppi (UEPB)
1º Examinador (a)

André Luiz Souza da Silva

Prof. Esp. André Luiz Souza da Silva (UEPB)
2º Examinador (a)

A Deus, aos meus pais, ao meu esposo
Danilo e ao meu filho Calebe.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Roteiro para entrevista.....	21
---	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE ENSINO/APRENDIZAGEM.....	9
3. O ENSINO INTERACIONAL DE HABILIDADES COMUNICATIVAS	12
3.1 A fala como um importante recurso didático/pedagógico.....	15
3.2 A construção de espaços de diálogo.....	17
4. METODOLOGIA	19
4.1 Proposta de atividade.....	20
5. CONCLUSÃO	22
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	23
APÊNDICE.....	25

A FALA COMO UM RECURSO DIDÁTICO SOCIOCONSTRUTIVISTA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

SPEECH AS A SOCIOCONSTRUCTIVE TEACHING RESOURCE: AN ACTIVITY PROPOSAL FOR FUNDAMENTAL EDUCATION

Layla Helena Alves de Souza Fideles¹

RESUMO

Trabalhar a língua materna na perspectiva do socioconstrutivismo é primordial na nossa sociedade, e isso implica considerarmos que a subjetividade de cada aluno pode e deve ser o ponto de partida para o ensino. Dessa forma, é necessário pensarmos em práticas escolares interativas que valorizem a natureza social e interacional dos discentes, visto que a construção do conhecimento não se dá de forma individual, mas sim a partir das relações entre os sujeitos, tendo o professor como mediador desse processo. Sendo assim, as quatro habilidades comunicativas (ler, ouvir, falar, escrever) discutidas por Antunes (2003) e Ferrarezi Jr. (2014), são os meios principais para a inserção em tais práticas. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo principal discutir sobre o desenvolvimento, especialmente, da oralidade na sala de aula, enfatizando a importância da linguagem oral e do uso que fazemos dela em situações reais de fala. Como objetivos específicos, nos propomos a i) refletir sobre as concepções de ensino, ii) destacar as habilidades comunicativas e iii) enfatizar a importância da construção de espaços de diálogos nas aulas de língua materna. Para tanto, iremos discorrer sobre a necessidade e urgência de se propiciar a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, para que por meio das habilidades da comunicação ele seja um ser mais participativo, crítico e consciente da importância da fala nas mais diversas situações da vida social. Sendo assim, para fundamentação teórica desta pesquisa, foram feitas revisões bibliográficas com bases nos seguintes autores: Ferrarezi Jr. (2014), Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), Freire (1996), Penin (2001), Oliveira (2010), Antunes (2003; 2009), Marcuschi (1997; 2005), dentre outros. Por se tratar de uma pesquisa de abordagem qualitativa, além de refletirmos sobre a temática exposta e sua relevância para o ensino de língua, iremos apresentar na seção metodológica uma proposta de atividade, organizada em três etapas que podem ser aplicadas com turmas do ensino fundamental. Tal intervenção tem como base o gênero relato autobiográfico e visa apresentar, de forma prática, como a fala pode ser, de fato, um recurso indispensável para ser abordado/desenvolvido em sala de aula.

Palavras-chave: Habilidades Comunicativas. Oralidade. Socioconstrutivismo. Relato autobiográfico.

¹ Graduanda em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba- Campus III.
E-mail: layla.souza@aluno.uepb.edu.br

ABSTRACT

Working on the mother tongue from the perspective of socioconstructivism is paramount in our society, and this implies considering that the subjectivity of each student can and should be the starting point for teaching. Thus, it is necessary to think about interactive school practices that value the social and interactional nature of the students, since the construction of knowledge does not take place individually, but rather from the relationships between the subjects, with the teacher as the mediator of this process. Thus, the four communicative skills discussed by Antunes (2003) and Ferrarezi Jr. (2014) are the main means for the insertion of such practices. In this sense, the present work has as main objective to discuss the development, especially, of orality in the classroom, emphasizing the importance of oral language and the use that we make of it in real speech situations. As specific objectives, we propose to reflect on the teaching conceptions, to highlight the communicative skills and to emphasize the importance of the construction of spaces of dialogues in the mother tongue classes. Therefore, we will discuss the need and urgency to provide the student's active participation in the learning process, so that through communication skills he is a more participative, critical and aware of the importance of speech in the most diverse situations. Therefore, for the theoretical foundation of this research, bibliographic reviews were made based on the following authors: Ferrarezi Jr. (2014), Carvalho and Ferrarezi Jr. (2018), Freire (1996); Penin (2001); Oliveira (2010); Antunes (2003; 2009), Marcuschi (1997; 2005). As this is a research with a qualitative approach, in addition to reflecting on the exposed theme and its relevance for language teaching, we will present in the methodological section a proposal for an activity organized in three stages that can be applied with classes of the 6th year of teaching. fundamental. Such intervention is based on the genre autobiographical reporting and aims to realize in a practical way how speech can, in fact, be an indispensable resource to be addressed / developed in the classroom.

Keywords: Communicative Skills. Orality. Socioconstructivism. Autobiographical report.

1 INTRODUÇÃO

Os elementos da comunicação são os meios pelos quais o processo de aprendizagem deve ser construído e podem ser entendidos como as formas e sentidos que podem variar de pessoa para pessoa. Assim, considerando a subjetividade de cada aluno, é viável pensar no planejamento de intervenções interativas pautadas no socioconstrutivismo, que valorizem a natureza social a partir da sua fala. Diante disso, deve-se considerar a importância da medição do professor enquanto agente não só pedagógico, mas, sobretudo, social, para viabilizar a construção e o desenvolvimento do conhecimento e a apropriação das práticas sociais. É nesse sentido que se faz tão necessário partir de situações reais de fala para abordar competências e habilidades comunicativas, e com isso propiciar a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, para que, por meio dos elementos de comunicação, o discente construa autonomia e se torne um cidadão mais crítico e consciente da relevância do uso adequado e ético da linguagem. (CARVALHO; FERRAREZI Jr., 2018).

Nessa perspectiva, a comunicação se torna uma ferramenta metodológica importante que merece uma atenção especial quanto ao seu papel em diferentes aspectos comuns ao dia a dia no ensino. Sobretudo, no que se refere à fala, pois é comum o ensino marcado pelo silenciamento (FERRAREZI JR., 2014), adotando prioritariamente a modalidade escrita da língua, reduzindo a oralidade a um desprestígio social, salvo sob tímidas ocorrências de leitura em voz alta ou discussões de textos sem muito aprofundamento, para fins de produção escrita. Também ocorre a ideia de que desenvolver a oralidade e possibilitar situações de interação social não é competência da escola, partindo do pressuposto de que essa habilidade é inerente ao homem e se constitui no seio familiar. No entanto, essa ótica limitadora desconsidera o fato de que a oralidade contempla também gêneros formais (debates, seminários, conferências, discursos, reuniões etc.) entre outras situações que encaminham o interlocutor para o domínio da estrutura do gênero.

Nesse viés, o presente trabalho tem como objetivo principal discutir sobre o desenvolvimento, especialmente, da oralidade na sala de aula, enfatizando a importância da linguagem oral e do uso que fazemos dela em situações reais de fala. De maneira mais específica, nos propomos a refletir sobre as concepções de ensino, destacar as habilidades comunicativas e enfatizar a importância da construção de espaços de diálogos nas aulas de língua materna.

A motivação pedagógica para a discussão dessa temática é fruto da minha experiência no Estágio Supervisionado de observação, durante a qual foi possível observar no período de dois meses, na metodologia da professora titular, uma didática pouco estimulante quanto ao incentivo a momentos de fala dos alunos. Em outras palavras, não foi perceptível estímulo ao diálogo, a interação e a reflexão dos estudantes sobre o conteúdo. Há também uma motivação pessoal, pois, nos meus anos iniciais na escola, 95% dos meus professores usavam essa mesma forma de ensino, o que afetou negativamente o meu desenvolvimento, e trouxe-me dificuldades de me expressar oralmente impedindo a minha criatividade e autorrealização. Apontamos também para a importância desta produção no que tange à sua contribuição para que outros profissionais possam repensar suas práticas nesse sentido e desenvolver um momento dialógico na sala de aula. Tais questões atribuem à nossa investigação um caráter qualitativo.

Para tanto, este artigo encontra-se organizado da seguinte forma: Inicialmente para a discussão desse estudo que compreende a fala como elemento na relação de ensino/aprendizagem, serão abordadas as concepções de ensino, fazendo um comparativo entre elas, com o intuito de enfatizar a concepção sociointeracionista como perspectiva imprescindível que oportuniza a ampliação das competências linguísticas. No tópico seguinte, será discutido o ensino interacional de habilidades comunicativas, de modo a ressaltar a importância de promover situações que possibilitem o aluno interagir de forma proficiente nas quatro habilidades da comunicação (ouvir, falar, ler e escrever) e, em seguida, complementando esse tópico, será salientada a importância da fala como recurso pedagógico para o desenvolvimento da oralidade. Por fim, a discussão será em torno de uma atividade proposta, organizada em três etapas no intuito de promover espaços de diálogos na sala de aula com alunos do ensino fundamental, a fim de implementar a oralidade como meio de aprendizagem interacional. Para fundamentar essa pesquisa foram feitas revisões bibliográficas com bases nos seguintes autores: Ferrarezi Jr. (2014), Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), Freire (1987; 1996), Penin (2001), Oliveira (2010), Antunes (2003; 2009), Marcuschi (1997; 2005), Cavalcante e Melo (2006), Libâneo (1994), Silva e Borba (2011), Nunes (2019), Ferreira (2006) dentre outros.

2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE ENSINO/APRENDIZAGEM

O processo de ensino é fundamentado por distintas perspectivas de atuação ao longo da história da educação. Muitas delas apresentaram um perfil monopolizador do conhecimento, centralizando a figura do professor. Conhecido como “Ensino Tradicionalista”, esta forma de atuação pedagógica foi deslocada de forma mais sintetizada pelo “Ensino Crítico”, voltado para a construção de alunos atuantes dentro da sua realidade e com capacidade de contextualização para que, assim, pudessem construir o seu conhecimento. A educação formal atualmente vive um dilema: preservar sua pedagogia tradicional ou transformar-se e adaptar-se às mudanças impostas pela sociedade contemporânea. A metodologia tradicional de ensino tem como ênfase o conteúdo, o professor como transmissor de conhecimento e uma relação pautada na passividade do aluno (OLIVEIRA, 2010), e, ao pararmos para analisar esse impasse, vemos a necessidade de repensarmos práticas pedagógicas alicerçadas em paradigmas conservadores, que apresentam vieses alienantes e excludentes, e que afastam a possibilidade de promoção de uma aprendizagem significativa.

É fato que hoje dispomos de outras perspectivas e metodologias mais enriquecedoras para o processo de aprendizagem na sala de aula, nas quais o professor passa a ser um mediador da experiência de construção do conhecimento. Essas novas configurações de modelos de ensino, propiciam uma sala de aula mais dinâmica e atrativa, além do desenvolvimento de alunos mais autônomos. Para tanto, é preciso ressignificar o paradigma do modelo tradicional de ensino, considerando a necessidade de estabelecer novas situações de ensino/aprendizagem, que propiciem subsídios necessários à formação do sujeito, que de acordo com Freire (1996), seja reflexivo, crítico e criativo, para que possa ser capaz de transformar a realidade social em que se encontra.

Ainda sobre a perspectiva tradicional adotada em alguns contextos escolares, esta tem como papel principal construir o lado intelectual e moral do aluno, desconsiderando a missão social. Os métodos utilizados baseiam-se na exposição verbal dos conteúdos, sempre realizada pelo professor, de maneira a avaliar os alunos através da repetição de exercícios para memorização. Esta concepção de ensino pautada na transferência de conhecimento parte de uma perspectiva behaviorista e, sobre isso, Oliveira (2010) enfatiza a inviabilidade da transferência de conhecimento, pelo fato de o aprendizado não acontecer de maneira uniforme, visto que os alunos são pessoas diferentes, em contextos diferentes e com histórias distintas. Sobre o ensino tradicional, Freire (1996, p. 36, grifo do autor) apresenta também o seu posicionamento:

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como *paciente* da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. É precisamente por causa desta habilidade de *apreender* a substantividade do objeto que nos é possível reconstruir um mal aprendizado, o em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feita pelo educador.

De acordo com Freire (1996), é possível concluir que, se o aluno não for preparado para realizar uma leitura crítica sobre o que lê, tomará as informações como verdades absolutas, ocasionando em compreensão unilateral da realidade que o cerca. Tal menção faz uma crítica ao tradicionalismo por estar relacionado ao precário desenvolvimento do aluno, por colocá-lo como agente passivo no processo de ensino/aprendizagem, impedindo sua criatividade e autorrealização. No entanto, para que essa mudança aconteça de forma efetiva, é preciso uma transformação na postura do professor ao pensar sua prática. A respeito disso, Freire (1996, p.21) aponta: “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Na sua colocação, este educador ressalta que a formação do professor deve se realizar por meio de um processo contínuo que requeira aprimoramento e comprometimento com o pensar e o agir. A formação docente deve ser pautada no comprometimento ético com a realidade dos alunos e com uma educação que priorize a humanização dos sujeitos. Diante disso, tal formação como meio de adequar suas práticas pedagógicas é fundamental para a transformação da educação na sociedade.

Penin (2001, p.37) salienta que é necessário que os educadores examinem com cautela como desenvolverão suas atividades em sala de aula, “por implicar mudanças radicais no modo de organizar a escola e exercer a didática. Trata-se da maneira como o saber se dispõe para os sujeitos”. Nessa direção, Oliveira (2010) enfatiza a importância da conscientização por parte do professor, em pautar conhecimentos teóricos para poder tomar decisões nas suas ações, tais como: planejamento e gerenciamento das aulas, escolha de atividades e avaliação. O autor afirma ainda que “sua prática pedagógica precisa estar explicitamente baseada em arcabouços teóricos que fundamentem e justifiquem as suas ações, suas decisões” (p.23). Dessa forma, é importante que o professor tenha conhecimento sobre tais concepções de ensino (a inatista, a behaviorista ou ambientalista e a interacionista), as quais são pautadas na psicologia da educação, para se ter consciência do que é ensinar.

Assim, para compreendermos melhor, Oliveira (2010) nos explica, por exemplo, que o inatismo é uma concepção de aprendizagem que desconsidera qualquer estímulo externo como fator determinante. Ao relatar sobre as implicações dessa concepção no contexto escolar, este autor assevera que “o papel do professor passa a ser minimizado” (p. 25). Essa questão se apresenta pelo fato do professor ser parte integrante do ambiente, não é necessária à sua intervenção para desencadear o processo de aprendizagem. Outra implicação, diz respeito aos alunos. Quando o educador parte dessa perspectiva, ele considera os que nasceram com aptidões natas como propensos a aprenderem, diferenciando-se dos que não gozaram da mesma sorte. Sobre isso, o autor completa: “Essa é uma implicação muito perversa e injusta, pois deixa ao deus-dará os alunos com dificuldade de aprendizagem” (p. 25).

No entanto, por apresentar fundamentos rasos, essa concepção passou a ser questionada por psicólogos e educadores, passando a surgir uma nova concepção de aprendizagem: o behaviorismo. Segundo Oliveira (2010), nessa teoria difundida por Skinner, o ser humano aprende de acordo com estímulos, reforço positivo (recompensa) ou negativo (punição). Sendo, portanto, uma concepção que se opõe completamente ao inatismo, uma vez que o primeiro desconsidera meios externos e o segundo, concebe o meio ambiente caminho único como meio de aprendizagem.

Nesse sentido, a concepção behaviorista implica passividade por parte do aluno no processo de aprendizagem. Ferrarezi Jr. (2014) relaciona passividade ao

silenciamento imposto nas instituições escolares, que vai muito além da exigência de as crianças permanecerem quietas nas salas de aula, pois existe um processo bem mais complexo de controle e submissão, que silencia a princípio a mente, as ações e finalmente a voz. Sobre isso, autor aponta que

[...] os currículos ainda hoje adotados em nossos estabelecimentos correspondem a currículos de várias décadas atrás. São fundamentados na ideia de que o ensino da gramática normativa é suficiente e adequado para o desenvolvimento das quatro habilidades essenciais da comunicação (ouvir, falar, ler e escrever) **(e, justamente, por isso, não trazem nenhuma palavra sobre escrever como atividade representativa de valor social, nenhuma palavra sobre leitura como atividade de formação pessoal ou de valor estético e prazeroso, nenhuma palavra sobre ouvir como uma das mais importantes práticas sociais e formativas de todas as épocas, nenhuma oportunidade de expressão ou contestação, nenhum espaço genuíno para o barulho que a vida faz simplesmente por estar viva!** (FERRAREZI JR., 2014, p. 32, grifo meu).

Esse processo tem início na escolha da concepção de ensino e se concretiza na seleção de métodos de ensino que privilegiam a repetição e memorização em detrimento do raciocínio criativo. Segundo o autor, esse processo está substanciado por um currículo equivocadamente mantido até hoje. Mesmo que o planejamento do ensino e a valorização do professor, antes suprimida pelo inatismo, possa ter sido vista como algo positivo, Oliveira (2010, p. 26-27) acrescenta: “[...] o behaviorismo contribuiu de maneira muito negativa para o entendimento do papel do aluno no processo de aprendizagem e do papel do professor no ensino”. Sobre esse aspecto, Freire (1987, p.45) assevera que

Não pode haver conhecimento, pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos.

Freire (1987) não considera viável uma educação baseada em memorização ou na mera transmissão de informações, pois na sua visão isso seria uma educação bancária, depositária, que parte do pressuposto que o aluno é desprovido de conhecimento e o professor é o detentor do saber. Isso gera então uma relação vertical e uma comunicação unilateral entre o educador e o educando, com conteúdos desligados da situação existencial do aluno. A educação por esse prisma tem como consequência a formação de indivíduos acomodados, não questionadores e não reflexivos, que tendem a submeter-se à estrutura do poder vigente. Sobre a educação bancária o autor diz:

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (FREIRE, 1987, p. 64).

Sua colocação corrobora o entendimento de Oliveira (2010) quanto ao papel dos envolvidos no processo de aprendizagem, sendo necessário que o professor desafie o aluno e viabilize saberes, a fim de que o aluno constate o significado do processo de ensino e não apenas absorva o conteúdo proposto pelo professor, fato não idealizado pela concepção behaviorista.

Em contraponto a essas perspectivas de ensino, surge então a concepção interacionista que passou a ser disseminada a partir das ideias de Piaget e Vygotsky. Essa concepção admite o sujeito como participante ativo de seu processo de aprendizagem, considerando fatores biológicos e sociais. O papel do professor é reconfigurado nesse processo, deixando de ser um mero transmissor de conhecimento para ser um mediador, um facilitador da aprendizagem, como afirma Oliveira (2010):

Ao professor cabe a tarefa de propiciar aos alunos o ambiente e os meios necessários para que eles construam seus conhecimentos.
[...] o professor que adota essa concepção de aprendizagem passa a ser corresponsável pelo aprendizado do aluno, que é o principal responsável por esse processo. A adoção da visão interacionista implica que o professor entende como um espaço no qual a voz do aluno deve ser ouvida para que ele possa constituir-se como sujeito de sua aprendizagem. Isso conduz o aluno à formação de uma consciência crítica, que o professor precisa fomentar (p. 29).

Isso significa que o professor deve assumir uma postura aberta às novas informações e repensar suas crenças já pré-estabelecidas, que possa adaptar suas aulas ao perfil dos seus alunos, a fim de considerar as necessidades, as realidades históricas, culturais, biológicas e sociais dos mesmos. Adotar práticas de ensino de forma mediadora e interacional é reformular a relação professor/aluno, e para isso acontecer é importante priorizar o diálogo, criar vínculos afetivos, oportunizar um processo mútuo de trocas comunicativas. Essas são competências que devem estar em harmonia com o pensamento do professor, para que sejam enfrentados os resquícios da concepção behaviorista que ainda resistente em alguns espaços escolares.

Assim sendo, pesquisadores como Oliveira (2010) e Antunes (2003; 2009), por exemplo, indicam que a língua deve ser abordada numa perspectiva interacionista ou sociointeracionista, considerando os sujeitos participantes nesse processo. Logo, é válido destacar sempre a importância de trabalhar a língua materna nessa perspectiva, uma vez que tal concepção considera como elementos imprescindíveis ao processo de comunicação sujeito-texto-contexto. Dessa forma, as práticas de ensino devem oportunizar, sobretudo, a ampliação das competências e habilidades comunicativas, conforme será discutido na seção a seguir.

3 O ENSINO INTERACIONAL DE HABILIDADES COMUNICATIVAS

No processo de ensino/aprendizagem, a comunicação é o principal mecanismo utilizado para a construção do conhecimento. Entretanto, nem sempre é trabalhada na sala de aula de forma eficaz ou numa perspectiva de desenvolvimento cognitivo dos alunos, que priorize os contextos, que promova a comunicação

interativa e que possibilite a criticidade. Freire (1996) enfatiza a importância de adotar práticas interativas, quando afirma o seguinte:

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de *achar* e obstaculiza a exatidão do *achado*. **É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de *recedor* da que lhe seja transferida pelo professor** (FREIRE, 1996, p. 63, grifo meu).

Quando o autor faz menção ao aluno apenas como um mero receptor de informações, ele está apontando uma crítica à educação bancária comumente adotada em alguns contextos educacionais, conforme já citamos na seção anterior. Ao refletirmos então sobre esse aspecto, vemos o quanto fica evidente a importância de adotar a perspectiva interacional no ensino da língua materna, de modo que seja valorizada a natureza social e interacional da linguagem, sendo, portanto, necessária uma nova postura do professor, que compreenda a inserção de metodologias que valorizem as diversas formas de interação dos sujeitos. Considerar que a construção do conhecimento se processa a partir das relações entre os sujeitos, é levar em conta a necessidade de um redirecionamento do fazer docente nas aulas de língua materna. Quanto ao papel da escola nesse processo, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* deliberam que:

A escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecida como legítima, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro (BRASIL, 1998, p. 48).

Desse modo, as situações de comunicação sob o viés interativo precisam de fortalecimento a partir de situações, que possibilite o sujeito-aluno perceber a importância do outro no processo de ensino/aprendizagem. Antunes (2003) aponta que o professor precisa ser visto, inclusive pelas instituições, como alguém que juntamente com os alunos, pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende e reaprende. Sendo assim, reafirma a importância da interação, assim como da função social da linguagem como parte do processo de ensino/aprendizagem, quando diz que: “a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos usos sociais da língua, na forma como ela acontece no dia a dia na vida das pessoas” (ANTUNES, 2003, p. 109).

Para esta autora, a língua estudada e analisada em situações reais de uso, possibilita a ampliação do domínio linguístico, com reflexões as quais o aluno interage no seu dia a dia, propiciando a tornar-se sujeito ativo de sua aprendizagem. Pensar a língua de forma interativa e usual possibilita desenvolver no aluno proficiência nas quatro habilidades da comunicação (ouvir, falar, ler e escrever), o que reforça a ideia de promover o ensino de língua numa perspectiva sociointeracional.

Para uma efetiva aprendizagem é preciso que essas quatro habilidades sejam trabalhadas conjuntamente. Na concepção de Ferrarezi Jr. (2014, p.67),

Ler sem escrever, ouvir sem falar, falar sem escrever, escrever sem ouvir etc. são formas compartimentadas e ineficientes de trabalhar a comunicação e, em última instância, de trabalhar um padrão específico de linguagem (no caso, o padrão culto de que a escola tanto se ocupa) [...]. deve-se ter em mente que é a integração das quatro habilidades que permite a formação de um “homo communicans”, até porque de nada adianta ser “sapiens” se não consegue comunicar isso ao mundo...

As quatro habilidades são de extrema importância para a comunicação e por isso, as aulas de Língua Portuguesa devem favorecer o desenvolvimento, por exemplo, do “ouvir”, que de acordo com Ferrarezi Jr. (2014), é uma habilidade de extrema complexidade, que vai além da capacidade orgânica de escutar. Em sua obra, o autor elenca algumas competências que compreendem o ouvir. Vejamos: adotar uma postura social adequada; concentrar-se; conhecer o vocabulário que se ouve; conhecer o tema que se ouve; ter paciência; memorizar; reproduzir fielmente e com diferentes recursos o que se ouve; compreender o que se ouve; dialogar, assimilar críticas; apreciar diferentes materiais de audição; integrar o ouvir com o falar, o ler e o escrever. Logo, “precisamos ser educados para ouvir, e essa educação demanda tempo, tempo que a escola silenciosa e cheia de regras de hoje não disponibiliza para os professores e os alunos” (FERRAREZI JR., 2014, p. 69).

O autor também advoga sobre a habilidade de “falar”, que segundo ele não se trata apenas de uma capacidade inata ao ser humano. Tal habilidade vai muito além de oralizar bem, pois consiste no “como falar”, que é tão importante quanto “o que se fala”. Então, não basta ensinar conteúdo aos alunos, é preciso ensiná-los a falar sobre esse conteúdo. Para tanto, é preciso que haja dedicação, mudanças de hábitos, desenvolvimentos de técnicas e aperfeiçoamento de habilidades já existentes. Assim, “o trabalho sobre a forma do falar precisa ser mais complexo do que uma mera substituição: precisa ser uma reconstrução” (FERRAREZI JR., 2014, p. 72).

Outro aspecto que o autor cita é a habilidade de ler. Sabemos que a leitura no Brasil se configura como um problema estrutural, que embora sendo fora dos limites escolares onde esses problemas se originaram, é dentro das escolas que eles tentam ser resolvidos ou minimizados. No entanto, muitas vezes, a própria escola se torna responsável pelo desgosto da leitura. O ler escolar precisa ser muito mais do que o decodificar de letras, o conhecimento das dificuldades ortográficas e saber como pronunciar frases que terminam com o ponto de interrogação. O ler escolar precisa ser tudo isso e essencialmente precisa deixar de ser o ler escolar e se tornar o ler existencial. Ler na escola precisa ser ler-na-vida-e-para-a-vida. É preciso juntar escola e vida de novo, leitor. “Enquanto a leitura na escola for a ‘leitura da escola’ e não for a ‘leitura da vida e para a vida’, nossos alunos não gostarão de ler” (FERRAREZI JR., 2014, p. 80). É preciso imprimir no futuro leitor um sentido para sua leitura.

Por último, o autor aponta a habilidade de escrever, que embora seja de extrema importância, a escola não tem muitas vezes ampliado as possibilidades de produção, se restringindo em muitos casos, a um único gênero textual: a redação escolar. Nesse sentido, o autor atribui a dificuldade de escrita, apresentada por grande parte dos alunos, aos problemas atrelados às demais habilidades, tais como:

falta de tempo curricular, condições mínimas de trabalho. Em se tratando de escrita, a responsabilidade geralmente recai unicamente ao professor de Português, faltando comprometimento dos demais profissionais. Sobre isso, Ferrarezi Jr. (2014, p.83) aponta: “Quantas vezes ouvi professores de língua materna reclamando que os demais jogam somente sobre suas costas a responsabilidade pelos ‘erros de português’ que os alunos cometem nas provas e trabalhos”. De acordo com Nunes *et al* (2019), os professores de outras áreas interiorizam os parâmetros das suas formações específicas, o que faz com que se questionem o porquê interviriam no processo de leitura e escrita, visto que não pertence a sua área de formação. O que reforça um paradigma educacional disjuntivo que fragmenta os saberes, resiste à inter(trans/multi) disciplinaridade e limita a ação integradora inserida no processo da leitura e de escrita nas demais disciplinas. Esse cenário integra o pensamento dominante de que somente o professor de português deve ou pode intervir no processo de ensino/aprendizagem de leitura e de escrita.

Outro ponto a ser observado é a constituição de um novo perfil de aluno, os nascidos na era digital. “Um dos maiores pecados da escola em relação à escrita, aliás, tem sido extremamente esse: **o de desprezar as múltiplas formas de escrita alimentadas pela sociedade**” (FERRAREZI JR., 2014, p.84. grifo meu). A escola atual precisa estar preparada para formar pessoas hábeis a conviver com as mudanças impostas pela sociedade, que sejam capazes de escrever um e-mail informal, assim como fazerem uso da escrita formal e padrão.

A partir dessa discussão apresentada por Antunes (2003) e Ferrarezi Jr. (2014), vemos o quanto o ensino de Língua Portuguesa necessita focar no desenvolvimento das habilidades necessárias à comunicação, encarando o currículo sob uma nova perspectiva, que vá além dos conteúdos. Para tanto, é imprescindível abrir discussão sobre a importância de ouvir, escrever, falar e ler, integrando-os como fios condutores da participação social, de forma a desenvolver nos alunos a competência comunicativa nas mais diferentes situações reais.

3.1 A fala como um importante recurso didático/pedagógico

A fala, elemento integrador do processo de comunicação, além de ser uma habilidade da comunicação, conforme discutido na seção anterior, é também uma importante ferramenta pedagógica para os professores, pois, através dela é possível planejar ações, mediar e avaliar ações, sendo importante essas atuações para que o processo dialógico se torne verdadeiramente dinâmico. Para tanto, a construção do diálogo em sala é o primeiro passo para que o professor possa assumir seu papel de mediador do conhecimento.

A fala precede a escrita no que se refere à aquisição e o desenvolvimento da linguagem. Na primeira infância acontecem os balbúcios de sons, com o passar do tempo, a pronúncia das primeiras palavras, depois a conexão entre elas e as formações das primeiras frases. A partir dessa fase, cria-se o entendimento de que a língua é a responsável pela interação com o outro, que ela possibilita sermos seres sociáveis. De acordo com Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), a criança, através das interações sociais a que teve acesso desde o seu nascimento, assimila e aprende as competências comunicativas da oralidade de acordo com seus estímulos, e as utiliza conforme suas necessidades. Portanto, a oralidade é parte inerente a nós, seres humanos, e imprescindível na construção da nossa identidade. Sobre isso, Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 18-19) apontam que

A menos que uma pessoa tenha alguma deficiência que a impeça, ela vai, naturalmente, aprender a ouvir e a falar, bem como a usar isso para sobreviver no ambiente social. Por essa razão, a oralidade é parte essencial do que somos. Porém, nem todo mundo sabe escrever e ler. Isso não é natural, ou seja, não nascemos preparados para aprender sozinhos essas tecnologias como nascemos preparados para aprender sozinhos a ouvir e a falar.

Assim sendo, fica evidente a precedência da fala na existência humana, tornando essa realidade o ponto crucial para entendermos a razão pela qual o ensino da oralidade foi preterido por anos nas aulas de língua materna, prevalecendo a errônea concepção de que a oralidade não precisa ser ensinada, por ser entendida como inerente ao homem.

A escrita sempre teve espaço majoritário nas aulas, por sua vez, o trabalho com a oralidade, se restringe às atividades de decodificação oral da escrita. Com base nessa premissa, Marcuschi (2005) salienta a importância de se ter uma preocupação também com o papel da oralidade no ensino de língua. Referente a essa questão, o autor afirma que:

Certamente, não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua. Talvez, a melhor maneira de determinar o lugar do estudo da fala em sala de aula seja especificando os aspectos nos quais um tal estudo tem a contribuir (MARCUSCHI, 2005, p. 24).

Uma perspectiva voltada à ampliação da capacidade oral é de extrema importância, não havendo sentido em supervalorizar a escrita na esfera escolar, enquanto a oralidade ocupa um papel secundário. É necessário que ambas sejam integradas, uma vez que, para maior atuação na sociedade, é importante a proficiência nas duas habilidades. Para tanto, ao longo da formação escolar o aluno precisa ter contato com atividades que abarquem as duas práticas. Marcuschi (1997, p.39) salienta o descaso com a oralidade, quando diz: “as instituições escolares dão à fala a atenção quase inversa à sua centralidade com relação à escrita”. Cabe ressaltar que, a oralidade merece uma atenção especial, visto que, o ensino da escrita ou mesmo a aprendizagem de modo geral em qualquer nível, não acontece sem as atividades de interação humana, que se estabelecem em sua grande maioria, por meio das manifestações orais.

Segundo Marcuschi (2010), há uma distinção entre a oralidade e a fala. Sendo a oralidade uma prática social com objetivos de interação definidos, que se manifesta e se apresenta em diferentes gêneros textuais por meios sonoros, podendo variar entre mais ou menos formal, a depender do contexto de uso. Já a fala se configura como uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral. Apesar da importância da oralidade como recurso didático em todos os níveis da educação, a escola atual é pouco comprometida com o intuito e a finalidade de formar o sujeito para o uso pleno de sua oralidade. Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018) apontam esse descaso, apesar da oralidade ser prevista em alguns documentos oficiais:

Embora sistematicamente desprezado pelas escolas brasileiras, o ensino da oralidade é previsto na legislação brasileira sobre currículos há muito tempo. Desde a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –

LDB (Lei 9.394/96), que ensejou a criação de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já em 1997, a necessidade de a escola ocupar tempo do ensino regular com questões de oralidade é marcante. Desde então, a língua deveria ser vista nas escolas como o principal ambiente de interação social e seu mais precioso meio (CARVALHO; FERRAREZI JR. 2018, p. 24).

No ensino, a mediação envolvendo todas as habilidades deveria ser o principal condutor para a construção do conhecimento. Entretanto, nem sempre isso tem sido uma realidade trabalhada na sala de aula de forma eficaz ou numa perspectiva de desenvolvimento cognitivo dos alunos. A possibilidade de expressão dos discentes é um importante ponto no planejamento educacional e ela deve partir da comunicação. Questionamentos simples como a forma que o aluno poderá interagir durante a explanação do conteúdo, os meios que ele disporá para contextualizar as informações e quais elementos serão fundamentais para a compreensão da teoria são os principais desafios do docente.

Encontramos na comunicação oral, uma importante via de transição do conhecimento. Elemento fundamental na concretização do ensino, a oralidade pode assumir duas vertentes completamente distintas: uma vertente positiva, beneficiando o aprendizado através da socialização de informações; ou uma vertente opressora de reprodução do ensino tradicionalista, que preza pelo uso de recursos de intimidação ou repressão da capacidade de expressão dos alunos. Infelizmente, ainda podemos encontrar essa segunda vertente sendo praticada por docentes em muitas escolas públicas ou particulares. Acerca disso, Silva e Borba (2011) dizem que

Mas há professores que veem os alunos como os principais agentes do processo educativos. Preocupam-se em identificar suas aptidões, necessidade e interesses com vistas a auxiliá-los na coleta das informações de que necessitam no desenvolvimento de novas habilidades, na modificação de atitudes e comportamentos e na busca de novos significados nas pessoas, nas coisas e nos fatos. Suas atividades estão centradas na figura do aluno, sem suas aptidões, capacidades, expectativas, interesses, possibilidades, oportunidades e condições para aprender (p.9).

Para a efetivação da oralidade como objeto de ensino é necessária uma mudança de postura do professor, com adoção de metodologias que facilitem o desenvolvimento das competências comunicativas, conforme será explanado na seção a seguir.

3.2 A construção de espaços de diálogo

O planejamento e a realização de ações que priorizem a construção dos espaços para o diálogo, talvez seja a principal questão na prática docente quando se trata da abordagem da fala. Quando e como promover este espaço? O diálogo deve ser constante e existem momentos em que eles são imprescindíveis para o avanço do conteúdo. Abordagens temáticas, rodas de discussão e atividades em grupo

favorecem o desenvolvimento da oralidade e a sua apresentação de forma conjunta. Esses momentos devem ser pensados com objetividade e clareza para que o foco não seja desviado. Um ponto importante a ser considerado na implementação da oralidade como meio de aprendizagem interacional é o respeito às diversidades linguísticas, considerando que a variação linguística é elemento natural da fala humana. A esse respeito, Carvalho e Ferrarezi Jr (2018), apontam que

No Brasil, um país continental e com uma incrível diversificação de falares regionais, o povo precisa ser urgentemente educado a combater o preconceito linguístico. Certos falares, como o falar interiorano de São Paulo, o falar sul-mineiro e o falar nordestino são motivos de chacota e arremedo. Isso precisa ser combatido pela escola (p. 48).

Se a escola se propõe a desenvolver metodologias que pautem a oralidade como meio de formar cidadãos críticos e plenos de suas competências orais, é imprescindível que sejam comprometidas a combater essas práticas discriminatórias. Nesse sentido, Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p.50) ainda acrescentam que

A escola, caso trabalhe corretamente com a oralidade, permitirá à criança escolhas e mudanças muito profundas e abrangentes na sua variedade de fala, permitindo-lhe adaptar-se de forma mais eficiente a qualquer situação social, da mais informal e despreocupada à mais formal e monitorada, sem nunca desrespeitar a variedade linguística de ninguém.

Quando se pensa em propiciar espaços de fomentação ao processo de oralidade nas escolas, este processo está intimamente ligado a meios de formação ética do ser humano. As práticas que precisam ser trabalhadas como gêneros orais ainda precisam ser bem articuladas, pois raramente existe uma análise reflexiva em torno do que pode ser trabalhado. Cavalcante e Melo (2006) afirmam que as atividades são incompletas, muitas vezes, é entregue apenas o gênero a ser produzido, como: entrevista, seminário, debate ou outros. Espera-se que o aluno desenvolva, porém não oferece uma preparação consistente sobre tal gênero. “No entanto, para ter sucesso numa tarefa dessa natureza, o aluno precisa ser orientado sobre os contextos sociais de uso dos gêneros requeridos, bem como familiarizar-se com suas características textuais” (CAVALCANTE; MELO, 2006, p.184).

Para que ações e práticas sejam efetivas ao se trabalhar oralidade, é preciso que o professor atue de forma instigante, que estimule, ofereça os meios e ferramentas para o desenvolvimento das atividades. Concernente a essa questão, a *Proposta Curricular 1º seguimento Ensino Fundamental Educação para Jovens e Adultos* (PCEJA) afirma que

O professor deve planejar estratégias para que os alunos experimentem e ampliem suas formas de expressão, promover momentos em que os educandos se expressem em pequenos grupos, em grupos maiores, em conversas com o professor. É necessário criar oportunidades de ouvir e falar, reelaborar argumentos a partir de novas informações, construir conceitos (BRASIL, 2001, p. 53).

O objetivo dialógico deve ser definido como forma de avaliação da fala dos alunos. É importante que se expressem, mas para fins didáticos essa expressão precisa estar fundamentada no conhecimento construído e mediado pelo professor. Não falar por falar, como lembra Ferrarezi Jr. (2014), mas falar com sentido, contextualizando a teoria com a sua vivência ou aplicando um sentido que possa ser compreendido pelos demais, afinal a comunicação necessita desse feedback.

É possível, inclusive, utilizar os resultados desses diálogos como uma significativa forma de avaliação contínua. O processo avaliativo é também um grande indicador da qualidade do aprendizado. Avaliar é uma das fases mais complexas do processo de ensino/aprendizagem. As quatro habilidades da comunicação estão presentes neste momento como indicadores das possíveis formas de avaliar. O professor tem a opção de escolher a fala como uma forma de avaliar, isso se a sua prática estiver aberta à compreensão do conhecimento construído pelo aluno. Avaliar pela fala é uma questão complexa que exige preparo, objetividade e clareza do que será considerado. Aliás, todo o processo avaliativo é um grande passo do planejamento docente. Diversos elementos podem compor a avaliação já que ela é

[...] uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos [...] é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

A avaliação contínua ou formativa é a principal forma de avaliar pela fala. A exposição oral do conhecimento orientado por questões norteadoras, temáticas iniciais é uma forma de iniciar o diálogo direcionado em sala. Entretanto, avaliar a fala de qualquer pessoa é uma ação delicada que só poderá ser concretizada se contextualizada com as demais formas de comunicação associadas à formação pessoal e social. Compreender o universo que cerca cada aluno é essencial para que a avaliação pela fala seja realmente justa e efetiva. Quando encontramos na fala do aluno elementos construídos a partir das reflexões ou discussões levantadas pelo professor, podemos concluir que o docente conseguiu semear o conhecimento para que o educando conseguisse alçar seus caminhos.

4 METODOLOGIA

Com base nas questões discutidas sobre a relevância da fala como recurso pedagógico, e por tratar-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.43) deve “[...] construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula [...]”, propomos neste trabalho uma intervenção pedagógica de cunho oral a partir do gênero relato autobiográfico. É uma proposta que consiste em uma sequência de atividades que podem ser desenvolvidas com alunos do ensino fundamental, considerando ser atividades que contemplam todas as habilidades comunicativas, ouvir, falar, ler e escrever, com prioridade para a oralidade das narrativas apresentadas.

A importância de trabalhar esse gênero se dar pelo uso social da língua, pois as narrativas pessoais têm o propósito de apresentar a trajetória de vida, usando recursos verbais para expressar sua representatividade social, é o posicionamento do sujeito frente a sua história de pertencimento: quem sou eu? Acerca desse gênero, Ferreira (2006), expressa que:

Narrativa autobiográfica também pode ser compreendida como registro de experiências sociobiográficas, reveladora não apenas da construção da personalidade profunda do sujeito, mas também esclarecedora da estruturação de formas e sentidos das instituições e situações sociais de convivência e pertencimento (p.19).

Portanto, tal gênero é uma forma não só do sujeito expressar seu mundo interior, mas também estabelecer uma relação dialógica com o mundo exterior. Diante desse fato, o relato autobiográfico não pode ser apenas visto como recurso de representação da subjetividade dos sujeitos, mas como recurso que o situa no seu contexto social e de pertencimento, em um processo contínuo de interação e comunicação.

4.1 Proposta de atividade

Considerando as questões que são primordiais para o trabalho com a fala em sala de aula, elaboramos uma proposta de intervenção para o desenvolvimento da oralidade em sala de aula com turmas do ensino fundamental², a partir do gênero relato autobiográfico. Sugerimos que essa intervenção seja aplicada em três etapas, as quais podem ser organizadas da seguinte forma: **Contextualização** (1ª etapa) **Proposta:** Orientações e planejamento da autobiografia (2ª etapa); **Culminância:** Apresentação dos relatos autobiográficos (3ª etapa). A seguir, iremos descrever de que forma cada etapa poderá ser desenvolvida.

Etapa 1- Contextualização: O que é uma autobiografia?

Nessa etapa, poderá ser feita uma roda de conversa, com as cadeiras posicionadas em semicírculo. Podem ser expostos livros biográficos e autobiográficos, de forma que os alunos possam manusear e o professor explicar a diferença entre eles, enfatizando que ambos os textos registram a vida de uma pessoa, sendo que a biografia é a narrativa de uma pessoa feita por outra pessoa. Para explicar a autobiografia, seria ressaltado o prefixo “auto”, que significa “de si mesmo”, sendo assim é a história de vida de uma pessoa narrada por si mesma. Para dar seguimento à conversação, poderiam ser feitas algumas perguntas como: Vocês já tinham ouvido falar sobre esses gêneros? Vocês já tinham tido contato com esses tipos de livros? Se vocês fossem escrever uma biografia de um artista que vocês gostam, quem escolheria? Vocês sabiam que o perfil das redes sociais apresenta uma pequena autobiografia de vocês? Por fim, como proposta de atividade oral, seria sugerido de forma voluntária a leitura de uma parte de um dos livros apresentados, podendo ser, a contracapa, a orelha ou parte da introdução.

² Não especificamos a turma, pois acreditamos que a nossa proposta é viável para ser aplicada desde o 6º ao 9º ano do ensino fundamental, podendo ser adaptada pelo professor a partir da realidade dos seus alunos.

Após à realização da leitura, os demais tentariam prever se se trata de uma biografia ou autobiografia. Todos podem participar, fazendo rodízio, se assim desejarem. Podendo solicitar aos alunos que tragam na aula seguinte uma foto de um dia legal, para fazer uma dinâmica em sala com eles.

Etapa 2- Proposta: Orientações e planejamento da autobiografia

Nessa etapa, o professor faria uma breve recapitulação da aula anterior, diria que como atividade para próxima aula, eles teriam que elaborar as suas autobiografias para serem narradas para todos. Para ajudá-los a darem início, o professor auxiliará com orientações sobre como estruturar o gênero para que eles possam perguntar também aos seus familiares alguma informação que saibam. O objetivo seria abordar temas relevantes para a construção de suas histórias de vida, perguntando e anotando em seus cadernos sobre acontecimentos ou curiosidades que queiram saber a respeito da infância. Os alunos, com a ajuda do professor, deverão elaborar um roteiro de perguntas, mas deixaria claro que eles não precisariam se basear unicamente nele, que poderiam ampliar ou modificar. A seguir, propomos no quadro 1, como poderia ser tal roteiro:

Quadro 1- Roteiro para entrevista

Roteiro:

- *Meu nome:*
- *Por que me chamam assim?*
- *Quem escolheu meu nome?*
- *Meu apelido é...*
- *Fatos que aconteceram comigo - em casa - na escola - com amigos (as)*
- *Atividades de que participo*
- *Coisas de que eu mais gosto/não gosto:*
 - de fazer*
 - de comer*
 - de assistir*
 - de ouvir*
- *Coisas que não vivo sem...*
- *Quantos irmãos eu tenho e como eles são?*
- *O que meu pai e minha mãe fazem?*
- *Quem são meus avós?*
- *Quem são meus amigos?*
- *Quais fatos engraçados já aconteceram comigo?*
- *Quem são as pessoas mais queridas?*
- *Como sou?*
- *O que pretendo ser quando crescer?*

Fonte: Elaboração própria (2021)

Depois do roteiro entregue, o professor perguntaria sobre dúvidas e sugestões, esclarecendo-as e acatando as que fossem pertinentes. Em seguida,

perguntaria quem trouxe as fotos pedidas na aula anterior para propor uma dinâmica que consistiria em apresentar as fotos, relatando os momentos, se era uma festa, um passeio, se estavam felizes naquele momento. Depois do relato, os demais colegas poderiam fazer perguntas a respeito da foto. Tal dinâmica teria o objetivo de promover uma familiarização dos alunos com a oralidade e a escuta.

Etapa 3- Culminância: Apresentação dos relatos autobiográficos

Para o momento da culminância, o professor poderia organizar previamente a sala, novamente, em semicírculo. A aula se iniciaria com uma breve explicação da importância do desenvolvimento dessa atividade, e que uma das razões é que a autobiografia servirá para que outras crianças possam ter conhecimento como era a infância na nossa época, que as próximas gerações terão acesso a esse material, porque vai ser transformado em um livreto, para ficar disponível na biblioteca da escola, e que cada um vai receber um exemplar, para guardarem de lembrança a sua história e as dos seus colegas. As apresentações poderiam ser feitas em ordem alfabética e no final o professor apresentaria a sua autobiografia, para também compor o livrinho. Ao finalizar as apresentações, todos poderiam registrar esse momento com uma foto, a qual iria ilustrar a capa do livro.

5 CONCLUSÃO

Conforme discutido ao longo do nosso estudo, as quatro habilidades da comunicação são essenciais para a formação e o processo de ensino de qualquer pessoa, independente das suas possibilidades físicas ou mentais. Destacar a fala como um dos principais elementos dessa dinâmica é afirmar a importância que o diálogo exerce nas mais variadas funções sociais e profissionais. Sendo assim, reafirmamos que conviver em sociedade exige um cuidado na forma como nos expressamos para que o próximo não seja reprimido.

Como vimos, a fala associada ao ensino é uma fonte rica de informações que podem e devem ser utilizadas pelo professor no seu dia a dia. Os recursos didáticos tecnológicos podem ser aliados dos diálogos em sala, mas eles não devem ser encarados como as únicas opções viáveis. O ensino crítico é pautado na percepção crítica dos alunos e sem a possibilidade de se expressar é difícil ter um posicionamento crítico sobre algo. O próprio processo democrático exprime a importância da fala para uma sociedade. Sabe-se que viver num país e não ter voz para debater suas questões é ser furtado de um ponto fundamental da comunicação. Por isso que se faz tão necessário que o professor inclua a fala como um conteúdo sistemático no seu planejamento e, mais necessária ainda, que ele seja capaz de compreender a importância dessa habilidade para a formação de seus alunos no processo de ensino/aprendizagem, e, sobretudo, do desenvolvimento de sua autonomia enquanto ser social.

A partir da atividade proposta, podemos ver que é possível trabalhar a oralidade como interação no processo de ensino/aprendizagem, conduzindo os alunos a interagirem com a linguagem por meio de uma prática reflexiva, permitindo que os alunos se integrem numa relação dialógica da língua no processo comunicativo das relações sociais. Portanto, trabalhar o gênero textual relato autobiográfico possibilita desenvolver, nos alunos, a imaginação, a desenvoltura, a criatividade, a interação e, conseqüentemente, fortalecer o entendimento do lado

social da oralidade, na medida em que os permite interagir não apenas com a leitura sistematizada de um texto, mas conhecer a si próprio e o contexto social ao qual estão inseridos através de suas escritas e relatos pessoais. Fato que propicia contribuir para formar alunos reflexivos e críticos, e quebrar o paradigma da pedagogia do silenciamento, onde o aluno tem pouca ou nenhuma voz ativa e participativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. **Proposta curricular EJA**. MEC. Ministério da Educação. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf> Acesso em: 16 fev. 2021.

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

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI Jr, Celso. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

CAVALCANTE, Marianne C. B.; MELO, Cristiane T. V. de. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, Clécio.; MENDONÇA, Márcia. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 181-198.

FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino da língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRA, Adir Luis. (org). **Entre flores e muros: narrativas e vivências escolares**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro.; Lucerna, 2005, p.19-37.

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

NUNES, Mário. et al. **Ler e escrever**: um compromisso de todas as áreas. 2019. Disponível em: <https://frontierfloating.wordpress.com/2012/08/12/ler-e-escrever-compromisso-de-todas-as-areas>. Acesso em: 04 fev. 2021.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PENIN, Sônia. Didática e cultura: o ensino comprometido com o social e a contemporaneidade. In: CASTRO, Amélia Domingos de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson, 2001, p 33-52.

SILVA, Regina Nogueira da.; BORBA, Ernesto Oliveira. A importância da didática no Ensino Superior. **Revista Contemporânea de Negócios**, v. 05, p. 01-01, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/7282069/A_IMPORT%C3%82NCIA_DA_DID%C3%81TICA_NO_ENSINO_SUPERIOR?bulkDownload=thisPaper-topRelated-sameAuthor-citingThis-citedByThis-secondOrderCitations&from=cover_page. Acesso em: 21 mar. 2021.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Concepção De Língua falada nos manuais de português de 1º E 2º graus**: uma visão crítica. 1997. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639270/6866>. Acesso em: 12 fev. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e Ensino de Língua: uma Questão um Pouco “Falada”. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. 3.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 21-34.

APÊNDICE

PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

1ª Etapa

Tema da Aula: Biografia e autobiografia: semelhanças e diferenças

Objetivo geral: Diferenciar biografia e autobiografia

Objetivos específicos:

- Reconhecer as características estruturais de cada gênero.
- Ler, analisar e discutir os tipos de relatos.

Metodologia: Aula expositiva, em semicírculo, roda de conversa, leitura.

Recursos: Livros biográficos e autobiográficos. (**Autobiografias utilizadas:**

Malala (Edição infantojuvenil): Minha história em defesa dos direitos das meninas (Português) Capa comum – 1 dezembro 2020.; **O diário de Anne Frank em quadrinhos** (Português) – 11 setembro 2017. **Biografias utilizadas: A história de Greta. NINGUÉM É PEQUENO DEMAIS PARA FAZER A DIFERENÇA.** Biografia não oficial de Greta Thunberg. 2019.; **Reinações de Monteiro Lobato: uma biografia.** 2019.

Procedimentos pedagógicos: Leitura do material e debate oral em sala.

Avaliação: interação e participação.

2ª Etapa

Tema da Aula: Estrutura de uma autobiografia

Objetivo geral: compreender como se estrutura uma autobiografia

Objetivos específicos:

- Selecionar ideias e organizá-las para a produção escrita e oral dos relatos;
- Aprender a coletar informações e fazer anotações para a produção do relato.

Metodologia: Aula expositiva e dialogada

Recursos: fotografias trazidas pelos alunos

Avaliação: interação e participação

3ª Etapa

Tema da Aula: Relatos autobiográficos

Objetivo geral: compreender a importância de produzir uma autobiografia

Objetivos específicos:

- Levar os alunos a se apropriarem do gênero.
- Favorecer a prática da oralidade a partir da apresentação individual do gênero.

Metodologia: Aula interativa com apresentações das autobiografias produzidas pelos alunos.

Recursos: Autobiografias produzidas pelos alunos

Avaliação: interação e participação a partir das produções escrita e oral dos relatos.

Referências sobre o assunto:

CARVALHO, Sibéria. **O ensino-aprendizagem da autobiografia:** uma possibilidade para o desenvolvimento a linguagem escrita. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/13505>. Acesso em: 18 fev. 2021

MUSEU DA PESSOA. Disponível em: <http://www.museudapessoa.net/pt/home>. Acesso em: 18 fev. 2021.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, que com a sua superabundante graça ajudou-me durante todos os meus anos de estudos para que os meus objetivos fossem alcançados. Dando-me saúde e determinação para não desistir durante a caminhada.

Aos meus pais Josenaldo Alves e Edja Claudino, por nunca terem medido esforços para me proporcionar um ensino de qualidade durante todo o meu período escolar.

Ao meu digníssimo esposo Danilo Fideles, pelo companheirismo, amizade, cumplicidade e por todo amor e apoio direcionados a mim durante todo esse tempo.

Ao meu filho Calebe, minha razão de viver, por ter me ensinado o maior amor do mundo e me fazer entender o grande amor de Deus por mim.

Às minhas irmãs Laysa e Layne por todo cuidado, parceria e ligação que vai muito além dos laços sanguíneos.

Aos meus avós já falecidos Severino (Biu), Paulo Alves que sempre deram tudo de si para que eu e minhas irmãs fôssemos pessoas bem sucedidas, tanto no material, profissional e pessoal.

Em especial a minha querida e amada Vozinha Ivanilda Alves, que sempre orou e intercedeu por mim, me apoiando em todas as minhas escolhas, que me apresentou a esse Deus tão grandioso, com um amor que transcende todo entendimento.

À minha orientadora Prof.^a. Karla Valéria que conduziu a orientação deste trabalho com paciência, sempre disponível a compartilhar todo o seu vasto conhecimento.

À banca examinadora, pela disponibilidade em avaliar meu trabalho.

À Instituição de ensino UEPB, essencial no meu processo de formação profissional, pela dedicação, e por tudo que aprendi ao longo dos anos do curso.

E por fim, mas não menos importante, a todos os amigos e familiares que contribuíram de alguma forma direta ou indiretamente para a conclusão deste curso.