

SANDRA CARLA BARRETO DE PAULA

**A CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA DE COMUNICAÇÃO
ORAL EM LÍNGUA PORTUGUESA NAS PERCEPÇÕES DOS
PROFESSORES**

Orientadora: Prof^a Doutora Maria Nazaré Castro Coimbra

Coorientadora: Prof^a. Doutora Catarina Fernandes de Oliveira Fraga

Universidade Lusófona do Porto

Instituto de Educação

Porto

2013

SANDRA CARLA BARRETO DE PAULA

**A CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA DE COMUNICAÇÃO
ORAL EM LÍNGUA PORTUGUESA NAS PERCEPÇÕES DOS
PROFESSORES**

**Dissertação apresentada na Universidade Lusófona do Porto para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Supervisão Pedagógica**

Orientadora: Prof^ª Doutora Maria Nazaré Castro Coimbra

Coorientadora: Prof^ª. Doutora Catarina Fernandes de Oliveira Fraga

Universidade Lusófona do Porto

Instituto de Educação

**Porto
2013**

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos pais Joaquim e Wilma, com muito carinho.

A minha valiosa família... em especial Carlos, Brunno e Diego

Que sempre me encorajaram a prosseguir e a conquistar meus ideais.

Sandra Carla

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus eterno e fiel. Único digno de toda honra e glória por todas as incalculáveis bênçãos.

Em especial às Professoras Doutoras Maria Nazaré Castro Coimbra e Catarina Fraga pelas valiosas contribuições no desenvolvimento dessa pesquisa.

As generosas amigas Bárbara e Gilka que contribuíram indiretamente para realização desse trabalho.

A minha irmã Núbia pelo carinho apoio e incentivo.

RESUMO

A escola, desde sempre, valorizou a prática educativa voltada para os gêneros escritos, enquanto os orais sempre foram entendidos como uma forma natural de falar e não como objeto de ensino. Este estudo busca analisar como os professores do Ensino Fundamental percebem as suas práticas de ensino da oralidade. O foco da pesquisa está centrado no espaço reservado à oralidade, no ambiente da sala de aula, em quatro escolas da Rede Estadual de Ensino e quatro da Rede Municipal do Recife-PE- Brasil. Trata-se de uma investigação de matriz qualitativa, embora utilizando a análise estatística com aplicação de questionários para 120 professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Os resultados comprovam que a oralidade é um dos eixos básicos que norteia o ensino da Língua Portuguesa, embora ela não seja ainda reconhecida, pois a escola a concebe como secundária. É fundamental que haja uma reflexão sobre o ensino da modalidade oral, em contexto de formação escolar, pois o trabalho com os gêneros orais enfrenta ainda muitos obstáculos. Tal é devido ao ensino da língua portuguesa ter sido centralizado, durante muito tempo, na valorização da gramática normativa e, por isso, a modalidade oral não ser percebida como objeto ensinável.

Palavras-chave: Prática educativa; Língua Portuguesa; competência de comunicação oral; gêneros orais, Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Schools have always valued the practice of teaching focused on the written genres, while the oral genres have always been considered a natural way of speaking and not the object of education. This study investigates how elementary school teachers have been developing the teaching of orality. The research focus is centered in the space reserved for speaking in class in four State Schools and four Municipal Schools from Recife-PE, Brazil. This is a qualitative research, and quantitative questionnaires answered for 120 elementary school teachers who teach the Portuguese language are also considered.

The results show that orality is one of the basic axes that guide the Portuguese teaching, although still there is not the due recognition in the school, because the school elects it as a secondary goal. It is essential that there is a reflection on the teaching of oral language in the contexts of schooling currently, because the work with the oral genres faces many obstacles, due the mother-language teaching has been centered for much time in the valorization of grammatical rules and, hence, the oral form is not considered a teachable subject.

Keywords: Educational practice; Portuguese Language; oral communication competence, oral genres, Elementary school

INDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Proposta de classificação tipológica - 33

ÍNDICES DE GRÁFICOS

Gráfico1- Gênero	74
Gráfico2- Idade	74
Gráfico 3 - Rede de ensino em que atuam	75
Gráfico 4- Habilitação para o ensino	75
Gráfico 5- Detentores de curso de Pós-Graduação	76
Gráfico 6-Área específica de Pós-Graduação	76
Gráfico 7- Séries lecionadas pelos professores	77
Gráfico 8- Tempo de atuação profissional	77
Gráfico 9- Concretização de atividades programadas sobre a oralidade	78
Gráfico 10- Treino da oralidade e escrita em sala de aula	79
Gráfico 11 – Definição do gênero seminário	80
Gráfico 12 - Metodologia desenvolvida para o ensino-aprendizagem do seminário	81
Gráfico 13 - Importância e frequência do trabalho em seminário	82
Gráfico 14- Gêneros orais mais trabalhados em sala de aula	83
Gráfico 15 - Orientação dada aos alunos para a realização do seminário	84
Gráfico 16 - Importância do ensino da oralidade em língua materna	85
Gráfico 17 - Momento positivo e negativo de uma atividade oral na aula	85

ÍNDICE	
Dedicatória	
Resumo	
Abstract	
INTRODUÇÃO	9
PARTE I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO, ENSINO DA LÍNGUA E COMPETÊNCIA DE COMUNICAÇÃO ORAL	13
1.O CONCEITO DE EDUCAÇÃO	13
2. SOCIEDADE E ENSINO DA LÍNGUA	15
2.1.O Ensino formal da Língua	18
3. COMUNICAÇÃO E COMPETÊNCIA DE ORALIDADE	22
3.1. Renovação da Didática da Oralidade	24
3.2. Articulação entre Oralidade e Escrita	27
4. INTERAÇÃO DISCURSIVA E GÊNEROS ORAIS	28
4.1. O enunciado como unidade da comunicação	29
4.2. Gêneros do Discurso	30
4.3. O Gênero Seminário	34
CAPÍTULO II- SUPERVISÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E MEDIAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO	38
1.SUPERVISÃO E FORMAÇÃO DOCENTE	38
1.1. O Professor Reflexivo	38
1.2. Novo paradigma de formação docente	40
1.3. O supervisor pedagógico	41
1.4. Supervisão e Ação Pedagógica Docente	43
1.5. O conhecimento pedagógico docente –	44
2.PERSPETIVA SOCIOCULTURAL DO ENSINO-APRENDIZAGEM	46
2.1 Aprendizagem e Zona de Desenvolvimento Proximal	48
2.2. A construção dinâmica do conhecimento	50
CAPÍTULO III- PRÁTICA PEDAGÓGICA DA LÍNGUA PORTUGUESA	53

1. A FUNÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM	53
1.1.Os objetivos educacionais	53
1.2. Conteúdos e aprendizagem numa perspetiva construtivista	55
1.3. O processo construtivista da aprendizagem significativa	56
1.4. Fragmentação e transversalidade didática	58
2. PERCEÇÕES E PRÁTICAS EM LÍNGUA PORTUGUESA	61
2.1. Planificação, concretização e avaliação da sequência didática	63
2.2. Práticas de aprofundamento da oralidade	65
PARTE II - FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA	68
CAPÍTULO IV- DESENHO METODOLÓGICO	69
1. PROBLEMÁTICA	69
2. PERGUNTA DE PARTIDA	69
3. OBJETIVOS	69
3.1.Objetivo Geral	69
3.2.Objetivos Específicos	69
4. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	70
5. INSTRUMENTOS DA COLETA DOS DADOS	70
6. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	71
7. POPULAÇÃO ALVO E AMOSTRA	73
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	74
1.IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES RESPONDENTES	74
2.ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA RELATIVA À ORALIDADE	77
CONCLUSÃO	87
BIBLIOGRAFIA	91
ANEXOS	99

INTRODUÇÃO

Atualmente, a oralidade constitui uma competência essencial, numa sociedade marcada pela globalização da comunicação (Teodoro, 2003), tanto oral como escrita

Durante muito tempo, o ensino centralizou-se na escrita. A fala era concebida como um modo natural de comunicar, que não necessitava de ensino. Além disso, a oralidade e a escrita foram consideradas em oposição, até à década de 80. Esta concepção dicotômica, entre a escrita e a fala, persistiu por vários anos, até surgirem outras concepções, que não só reconheciam aspectos formais na produção e recepção da escrita, como também no uso do oral (Dolz & Schneuwly, 2002). Hoje, admite-se que ambas constituem duas modalidades de uso da mesma língua, funcionando num *continuum* de comunicação.

Desta forma, é necessário promover o uso da expressão oral, como objeto de pesquisa e ensino-aprendizagem. Quem não usa os seus argumentos e não sabe expor uma opinião, com clareza enfrentará problemas, no ambiente escolar, no campo profissional e na sociedade. Como explica Schneuwly (2004), o treino da oralidade possibilita aos educandos apropriarem-se de técnicas e recursos essenciais, para ampliar as suas competências e capacidades de comunicação.

Em conformidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs (1998) orientam o desenvolvimento da modalidade oral. Os alunos são avaliados quanto à competência oral, utilizando diversas formas de expressão, em diferentes situações de fala, com adequação às características dos gêneros do oral.

No dia-a-dia do ambiente escolar, deparamo-nos com várias situações, ligadas à oralidade, como: bate-papo, leitura oral, debates e a apresentação de trabalhos, em situação de sala de aula. A formalidade da exposição oral provoca, em alguns alunos, angústia, timidez e temor de expressar-se, sem que haja uma preparação prévia, sobre o procedimento a seguir, nem uma aprendizagem das características específicas do gênero oral.

A consciencialização do ensino da oralidade é visível nos PCNs (1998, p.67),

“ensinar a língua oral deve significar para escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam o controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o uso da palavra tem no exercício da cidadania”.

Observa-se, então, que ensinar a língua oral não é trabalhar a aptidão de falardos alunos, mas sim desenvolver o uso dos gêneros. Trata-se de adquirir e aprofundar uma competência que auxilia a aprendizagem escolar, dada a transversalidade do domínio linguístico a todas as áreas de saber e disciplina (Lomas, 2003).

Nota-se que o trabalho com os gêneros orais, no ambiente escolar, é utilizado, muitas vezes, apenas como um instrumento avaliativo. Não há um ensino sistematizado, que leve o aluno a apropriar-se de diferentes formas de expressão e perceber características, que não só envolvem meios linguísticos ou prosódicos, mas vão além da aceção das palavras. Na verdade, as características do oral abarcam também signos semióticos, não linguísticos, como gestualidade, olhares e o jogo fisionômico, delineando a comunicação, na língua oral, em sua totalidade (Marcushi, 2001).

Por isso, as frequentes observações de profissionais da área de linguagem, sobre as dificuldades dos alunos, em desenvolverem atividades orais, motivaram o interesse em investigar uma pesquisa neste domínio, numa perspectiva didática, reflexiva e sistematizada.

Neste entendimento, a **Pergunta de Partida**, que irá direcionar o estudo a realizar, é a seguinte: Como é possível aperfeiçoar a competência da oralidade de alunos do Ensino Fundamental, em sala de aula, na perspectiva supervisiva dos professores?

Em concordância, enunciam-se os objetivos do presente estudo.

O objetivo geral é: Analisar o papel do professor no aperfeiçoamento da competência da oralidade em sala de aula, tendo em conta práticas com alunos do Ensino Fundamental. No que se refere aos **objetivos específicos**, foram considerados quatro: definir tipologicamente os gêneros da oralidade; caracterizar a prática de seminário, em sala de aula; analisar as características do ensino-aprendizagem da oralidade, em contexto de aula; perspectivar o papel do professor, numa metodologia de ensino direcionada para a oralidade; contribuir para a prática pedagógica da Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental.

Nos capítulos iniciais, que compõem a fundamentação teórica, encontram-se concepções sobre a educação, o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, a supervisão e formação dos professores. Entre os investigadores, destacam-se Dolz (2004), Schneuwly (2004), Bakhtin (1997), Marcushi (2001), Vieira (2007) e Zabala (1999), entre outros.

Assim, no **primeiro capítulo** é abordado o ensino da Língua Portuguesa, a oralidade a fala e a escrita em articulação, o enunciado como unidade da comunicação e, por último, os gêneros discursivos e orais, em especial o gênero seminário.

No **segundo capítulo**, concentra-se o estudo sobre a formação contínua do professor, numa perspetiva supervisiva, considerando o seu conhecimento e ação pedagógica e o contexto interativo e social. Em acréscimo, analisa-se a problemática da aprendizagem e do desenvolvimento, considerando a zona de desenvolvimento proximal de construção do conhecimento, numa visão sociocultural do ensino-aprendizagem.

Quanto ao **terceiro capítulo**, contém a prática pedagógica da Língua Portuguesa e as perceções e práticas, de alunos e professores, em sala de aula, desde a planificação à concretização de sequências didáticas.

No **quarto capítulo**, que inicia a fundamentação empírica, são apresentadas as opções metodológicas do estudo, considerando uma abordagem mista, predominantemente qualitativa, mas também quantitativa, com construção e aplicação de um inquérito por questionário semiestruturado, sobre a prática pedagógica.

No **quinto e último capítulo**, a partir dos resultados do inquérito por questionário, são analisadas e sistematizadas as perceções de 120 professores de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, distribuídos por quatro escolas da Rede Estadual e quatro escolas da Rede Municipal de Ensino, do Estado de Pernambuco, na região Nordeste do Brasil.

Na **conclusão**, sem a pretensão de esgotar as possibilidades do estudo sobre o tema em foco, apresentam-se as considerações finais, sinalizando as conclusões mais importantes, a propósito do aperfeiçoamento da competência de comunicação oral.

PARTE I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I –EDUCAÇÃO, ENSINO DA LINGUA E COMPETÊNCIA DE COMUNICAÇÃO ORAL

1. O CONCEITO DE EDUCAÇÃO

A palavra educação vem do latim “educere”, e significa extrair, tirar, desenvolver, resumindo-se, principalmente, em formação. Nesse sentido, Bagno (2006) esclarece a diferença existente entre educar e ensinar. Educar vemdo grego “ex-duco”, que significa tirar de, dar à luz, para que todos possam exteriorizar, numa ação de fora para dentro.

Segundo essa linha de pensamento, entende-se que entre educar e ensinar há espaço para diversas maneiras de ensinar, ora de modo formal, ora informal. Quando a formação do ser humano resulta de sua capacidade e esforços, é chamada de endoculturação.

A educação encontra-se onipresente na vida humana. Segundo Freire (1979, p.27), “a educação é uma resposta a finitude e infinitude. É possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado”. Acrescenta Brandão (1995, p.16) que, “a educação existe sob tantas formas e é praticada em situações tão diferentes, que algumas vezes parece ser invisível, a não ser nos lugares onde perdura alguma placa na porta com seu nome”.

A educação é uma ação que direciona o homem para a realização das suas potencialidades intelectuais, morais e físicas. Acontece num processo contínuo, que se inicia desde os primeiros anos e o acompanha durante toda a vida. A sua missão é transformar os seres humanos, para que sejam melhores e, conseqüentemente, vivam em um mundo melhor.

Nessa perspectiva, essa ação de educar envolve as pessoas, numa troca de saberes diversos, tanto científicos, quanto sociais e culturais, que vamos aprendendo e ensinando (Canário, 2005). Trata-se de um processo vital, que se inicia nas origens do indivíduo e implica uma ação consciente do professor e implica vontade e o interesse do aluno.

A educação constitui uma tarefa criadora, que possibilita o cumprimento das potencialidades morais, físicas, espirituais e intelectuais. Não se restringe apenas a uma profissão ou a um determinado saber, mas contempla o homem na sua totalidade.

Para Brandão (1995), a educação encontra-se presente na produção de crenças e ideias, envolvendo saberes e troca de bens e poderes, construindo tipos de sociedades. Ela

pode existir de forma livre, mas também pode funcionar imposta por um sistema, que controla e centraliza o saber, gerando desigualdade. O objeto da educação seria, então, direcionar o indivíduo para uma formação plena, equitativa e democrática, com valores morais, capaz de exercer uma cidadania informada.

Por sua vez, nas palavras do investigador James (1998, p.65), “a educação é uma organização dos recursos biológicos individuais, e das capacidades de comportamento que tornam o indivíduo adaptável ao seu meio físico ou social”

Pode-se constatar que são muitas as definições sobre educação, as quais têm como foco a formação para a cidadania. Em relação a essas definições, Brandão (1995) considera que a ênfase pode ser colocada duplamente, quer ao que acontece à pessoa interiormente, quer externamente, equacionando a sua evolução e ação na sociedade em que aprende e vive.

Sobre a educação, entendida como ação exercida pelas gerações adultas sobre as mais novas, para que haja convívio e adaptação à vida social, Holanda (1997, p. 619) afirma que se trata de uma “ação e efeito de educar (se) (...) de um “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando a sua melhor integração individual e social”. Em concordância, Aulete (1986, p.1608) define: “ação e efeito de educar, disciplinamento, instrução, ensino. Conjunto de dotes intelectuais, das prendas ou artes manuais e das qualidades morais em que cada indivíduo se desenvolve, pelo estudo e aplicação, fim particular desse ensino e estudo”.

Em concordância com a finalidade formativa e formadora da educação, a educação nacional é definida, da seguinte maneira, na legislação em vigor no nosso país:

“Art. 1º - A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade, e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado e da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- a) o respeito e a dignidade e as liberdades fundamentais do homem;
- b) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade
- c) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum
- d) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que permitam utilizar as possibilidades de vencer as dificuldades do meio;
- e) preservação do patrimônio cultural;
- f) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou raça” (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961).

Quanto ao ensino, a letra da lei não é diferente das concepções apresentadas.

“Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas capacidades, como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente de cidadania” (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971).

Segundo Brandão (1995), as teorias e a lei existem de forma idealizada, bem distante da prática educativa. O cotidiano é ignorado na escola, comotambém o reconhecimento de valores culturais. Não há liberdade, a educação torna-se desigual, faltanelaconsciência e o reconhecimento de valores culturais verdadeiros. Em contrapartida, Gadotti (cit. por Paulo Freire, 2008, p.68), define o que é educação para e pela cidadaniada seguinte forma: “a escola é cidadã, na medida em que se exercita na construção da cidadania e de quemusa seu espaço. É coerente com seu discurso libertador. Luta para que os alunos e os educadorestambém sejam eles mesmos. É uma escola de parceria com a comunidade. É uma escola de produção comum, dosaber e da liberdade, que vive a experiência tensa da democracia”.

Nessa perspectiva, focalizando o ensino da Língua Portuguesa, torna-se evidente que a educação tem um verdadeiro comprometimento com o exercícioda cidadania. E é dever da escola ensinar o idioma, respeitar variedades linguísticas, como também desenvolver as capacidades de falar, escutare escrever no espaço da sala de aula, sabendo que a oralidade e a escrita fazem parte de uma mesma comunicação linguística (Lomas, 2003) .

Complementa Antunes (1998, p.42) que “o ensino aprendizagem de uma língua sirvacomo recurso de atuação sócio comunicativa, sejapara informar, instruir, argumentar, persuadir, explicar, encantar ou mesmo brincar, língua que signifiquealgo para alguém”.

Face aoexposto, constata-se que acreditar na educação é estar sempre atentoà procurade novos caminhos (Teodoro, 2006). Ademais, é igulamente refletir sobre um processo universal em que todas as pessoas estão envolvidas, de modo informal e formal (Canário, 2005).

2. SOCIEDADE E ENSINO DA LÍNGUA

De acordo com Bourdieu e Pesseron(1968), críticos das relações escola-sociedade, o sistema educativotem como funçãomanter e solidificar o alicerce social, as regaliase as desigualdades existentes entre os grupossociais. Ao inverso do esperado, a escola não cumpre o objetivo de promover a igualdade social e a rejeição às discriminações. Segundo os autores

anteriormente citados, a escolar prática uma violência emblemática, quando impõe a linguagem da classe dominante aos grupos dominados (Bernstein, 1972).

As tentativas de superação das insuficiências e das distinções apenas têm contribuído para manter a discriminação, pois, na escola, continua a ser ensinado o conhecimento das classes dominantes, desconhecendo-se os demais saberes, que não são tidos como qualificados para o objetivo de manter o alicerce social e a harmonia de um sistema de classes dominantes (Tusón, 2003).

Em suma, tanto para a teoria das diferenças, como para a teoria da insuficiência ou deficiência, as distinções linguísticas ocorrem por conta de desigualdades sociais, que provocam diferenças no aproveitamento escolar (Lomas, 2003). Como resultado, ambas as teorias são veículos de violência emblemática, pois tendem a eternizar a estratificação social. A rejeição às classes populares, no dia a dia em sala de aula, acontece pela opressão e imposição da cultura e da linguagem das classes dominantes, prestigiadas e tidas como modelo, e pelo menosprezo de uma cultura e linguagem que, por ser diferente da tida como modelo padrão, é apontada como pobre, incorreta e desadequada (Bernstein, 1972)..

Para Bourdieu (1983), são fatores primordiais e decisivos, no uso da linguagem, as categorias sociais reais de instauração da comunicação, pois não se pode afastar a linguagem do ambiente social estruturado, em que é usada. O investigador transfere o foco de estudo da caracterização da linguagem para a diferenciação das condições sociais.

Segundo o referido sociólogo (Ibidem), a relação da comunicação linguística é, em essência, uma semelhança de força simbólica ou emblemática, pela constituição do grupo social no qual a comunicação opera, agregando afinidades entre os interlocutores.

No ambiente social, ao derredor dos bens materiais, existem bens simbólicos, entre os quais a linguagem. Num modelo de sociedade capitalista, há relações de força, materiais e simbólicas. As relações de comunicação linguística incidem em relações de força simbólicas ou linguísticas, de forma que o domínio e uso da língua dependerão da posição ocupada pelos interlocutores, nas relações de força simbólicas.

Segundo o mesmo autor (Ibidem), há também economia das permutas simbólicas ou linguísticas, em torno de fenômenos relacionados com o uso da linguagem.

A importância social dos produtos linguísticos resulta, então, da sua relação com um determinado mercado linguístico, que faz diferenciação entre esses produtos, de acordo com o uso e a utilidade para o interlocutor (Lomas, 2003). As peculiaridades da língua, correspondentes às posições socioeconômicas de prestígio, recebem mais força e valor,

tornando-se uma linguagem autêntica. Esse capital linguístico confere lucros aos seus detentores. Tal acontece em relação ao domínio do código elaborado (Bernstein, 1972).

Assim, tanto a força de uma língua, quanto a sua conversão em capital linguístico, irão depender do grau de unificação em que a linguagem da classe dominante é tida como a verdadeira. Os grupos de poder, que pertencem a uma mesma categoria, estabelecem relações de dominação linguística, com aceitabilidade sociológica (Bourdieu, 1983).

O falante pode antever a aceitabilidade de seu discurso e a reação suscitada, ou de censura ou de aprovação. Labov (1972), ao criticar a teoria da deficiência linguística, afirma que o que é tido como linguagem “deficiente” é uma linguagem censurada dentro do mercado linguístico, onde essa língua é vista como inadequada, sofrendo sanções negativas.

Há também a hipercorreção, que é uma estratégia de censura prévia, uma tentativa de assimilação da linguagem legítima, que falha pela dissociação entre a capacidade de avaliação e apreciação e a capacidade de produzir essa linguagem, legitimada pelos grupos dominados. Em contraposição, os integrantes das classes dominantes, e detentores da linguagem legítima, costumam recorrer à hipocorreção controlada, numa tentativa de aproximação com os seus interlocutores, em que se busca, no mercado linguístico, a obtenção dos lucros.

Na teoria de Bourdieu (1983), a estrutura das relações de produção linguística depende da posição ocupada pelos interlocutores, na estrutura das relações de forças simbólicas. Essa economia das trocas linguísticas ajuda a entender os problemas da linguagem, principalmente no ambiente escolar. Nas sociedades em que o acesso das classes populares ao ensino foi democratizado, há um conflito entre a realidade desses alunos com uma estrutura de estratificação social, de tal maneira que as relações de força, materiais e simbólicas, especialmente as relações de força linguística, sempre presentes no meio social, permeiam a escola e influenciam o seu cotidiano.

É sabido que a língua é produzida no espaço social, em diversas situações de comunicação social, que envolvem o tempo e o espaço do homem (Lomas, Osoro, & Tusón, 2003). Assim, a língua é a expressão de uma sociedade econômica e política, que individualiza os grupos em classes desiguais, o que nem sempre é considerado pela escola. Para Geraldini (2002, p.16), “a escola esquece que a educação é um problema social e encara-o como problema pedagógico. Sem o menor respeito pelas condições de vida dos seus frequentadores, impondo-lhes modelos de ensino e conteúdos”. Esta realidade deverá ser tida em conta no ensino formal da língua.

2.1. O Ensino formal da Língua

Na atualidade, muitos professores ainda centram o ensino formal da língua na descrição da língua e não no ensino do seu uso. Contrapondo um ensino da língua, aberto a diferentes usos e códigos, Ramos(1997) afirma que a língua deve ser trabalhada como atividade de sala de aula, até ao Ensino Fundamental. Após a apropriação pelo aluno do uso, deve-se então partir para o ensino da descrição técnica e de nomenclaturas. Neste sentido, convém uma atenção maior ao trabalho com a oralidade, principalmente nas primeiras fases de aprendizagem. Defende Ferreiro (2004, p.143), que “a compreensão do sistema de escrita exige um primeiro nível de reflexão sobre a língua”.

O ensino tradicional interfere na concepção do docente em sua prática, inclinándolo a desenvolver, no espaço da sala de aula, a palavra e sua descrição (escrita), como objeto ensinável. Tal leva-o a considerar a fala como uma forma natural de se expressar, um modo estereotipado, uniforme, não apreendendo que a oralidade pode e deve ser treinada (Amor, 2003). Para tanto, o exercício de falar em público, com técnica e desenvoltura, é indispensável, pois leva o aluno a perceber as especificidades da fala, incluindo a intencionalidade, o domínio do ritmo e sobretudo o uso apropriado da fala, em diferentes contextos. Para Bussato (2007, p.36), “o exercício da fala capacita o aluno a argumentar, predicar. Levar a arte da oralidade para o contexto escolar implica estimular o aluno a se expressar, a buscar os sentidos para as coisas que o cercam e para a sua vida”.

Em consequência, a ênfase é colocada não apenas na estrutura da língua, mas também no funcionamento e nos fatores que influem no desenvolvimento da produção textual, tanto escrita quanto oral. Como explicita Vieira (2007, p.38), “a língua pode ser concebida como um fenômeno interativo e dinâmico, em meio ao qual as duas modalidades relacionam-se e manifestam-se seus usos”. Nesse aspecto, Marcuschi (2001, p.34) afirma que não se pode postular polaridades estritas, nem dicotomias estanques, nas relações entre fala e escrita. Essa nova concepção é fortalecida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.38), que orientam o ensino da língua materna a trabalhar **o texto como unidade básica**, com ênfase nas práticas sociais e nos usos do falante, afirmando que “os conteúdos de língua portuguesa

articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem” (Ibidem).

A concepção do professor sobre a linguagem e a língua interfere em seu trabalho, em termos de ensino. Geraldi (2002) apresenta três concepções fundamentais:

- a linguagem como **expressão do pensamento**: essa concepção refere-se ao estudo tradicional. Para o autor, quando entendemos a linguagem sob esse ponto de vista, somos direcionados a aceitar que as pessoas, que não conseguem se expressar, não pensam.

- a linguagem como **instrumento de comunicação**: ancora na teoria da comunicação e considera a língua como código, com regras que transmitem ao receptor uma mensagem.

- a linguagem como **forma de interação**: refere-se à interação humana e possibilita transmissão de informações entre emissor e receptor. O falante age sobre o ouvinte, por meio de ações e vínculos próprios, tecendo relações sociais num jogo interativo, em uma dada situação de comunicação.

Acrescenta Traváglia (2003) que a linguagem é um processo de interação humana, em que o indivíduo não só usa o pensamento e transmite informações, mas realiza ações sobre o interlocutor, em uma dada situação de comunicação, num contexto social, histórico e ideológico.

De acordo com Bakhtin (1986, p.123):

“a verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica, isolada, nem pelo fenômeno social de interação verbal realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem”.

Percebe-se que a terceira concepção de linguagem é a mais adequada ao ensino, porque situa a linguagem como instrumento das relações sociais, dado que os falantes interagem no fenômeno da comunicação .

Nessa mesma perspectiva,

“Cabe a escola ensinar ao aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realizações de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato. Pois a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e escrita, em contextos públicos,

dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la” (PCNs, 1998, p.25).

Acrescenta Antunes (1998, p.42), que “o ensino aprendizagem de uma língua serve como recurso de atuação sócio comunicativa, seja para informar, instruir, argumentar, persuadir, explicar, encantar ou mesmo brincar, língua que signifique algo para alguém”.

A educação tem um real compromisso com o exercício da cidadania. Cabe à escola, enquanto instituição, possibilitar a aquisição de conhecimento significativo, no entendimento que a língua se concretiza no uso das práticas sociais. Desta forma, é função da escola desenvolver as capacidades de falar, escutar, ler e escrever (Tusón, 2003).

No Brasil, a língua possui muitas variedades linguísticas, nas diversas regiões geográficas que permitem identificar as pessoas por sua forma de falar. Este fenômeno tem vindo a originar muitos preconceitos sobre as variedades diferentes da norma padrão, tidas como inferiores, de menor prestígio, ou mesmo erradas.

O preconceito social, no que cerne às falas dialetais, deve ser enfrentado como motivo de reflexão, para uma educação que respeite a diferença (Martín Rojo, 2003). É relevante entender que o domínio da linguagem vai além da correção da forma pronunciada de uma palavra, pois tem em conta o contexto de uso. Falar bem é expressar-se adequadamente e produzir o efeito pretendido (Cots, Armengol, Arnó, Irún & Llundra, 2007).

Portanto, é responsabilidade da escola dar uma atenção maior à oralidade, como também possibilitar ao aluno o uso da linguagem oral, nas diversas situações comunicativas, ora formal, ora informal, incluindo as variedades regionais. As variedades linguísticas aparecem em todas as línguas, não existe nenhuma sociedade ou comunidade em que todos falem de forma homogênea. Sabendo-se que a variedade linguística é o reflexo da variedade social e essa variação transparece na linguagem, a linguagem torna-se, então, distintiva de um posicionamento social, de uma faixa etária, até mesmo de género e etnia (Martín Rojo, 2003).

Destarte, é função da escola desfazer alguns mitos linguísticos de bem falar e criar condições para o desenvolvimento da capacidade do uso adequado da linguagem, que atenda às necessidades pessoais, em diferentes contextos sociais e geográficos de uso.

Afirma Marcuschi (1996) que a linguagem oral possui o seu lugar no ensino de língua materna, como modalidade de uso dentro de um *continuum* indispensável de variação. Complementam Dolz e Schneuwly (2004, p.149) que,

“valorizar é efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguística, introduzindo a norma culta relacionada ao uso público formal da língua oral, sem menosprezar as outras variedades, quer regionais, quer sociais, quer estilística de modo que o ensino favoreça ao exercício da reflexão”.

Segundo as orientações dos PCNs(1998, p.24),é preciso treinar “o exercício de formas de pensamentos mais elaborados e abstratos mais vitais para plena participação numa sociedade letrada”. Por isso, pensar no ensino da língua oral é pensar nos gêneros como conteúdos curriculares, voltados para o uso da palavra em diferentes situações de comunicação, ora formal, ora informal, a que se propõe o falante.

Os gêneros são instrumentos que proporcionam comunicação verbal. Para Marcuschi (1998, p.4), o conceito de gênero textual ou gênero do discurso é “uma forma linguisticamente realizada e encontrada nos diversos textos empíricos. Isso se expressa em várias designações: reportagem, jornal, outdoor, carta pessoal. São textos historicamente constituídos”. Eles estão presentes como elo nos diversos espaços de atividade humana e se materializam na prática da linguagem.

Seguindo a linha bakhtiniana, retomada porBronckart (2008; 1999),o emprego da língua realiza-se na enunciação. Cada enunciado é individual e, no espaço de utilização, materializa-se em vários tipos de enunciados, os gêneros do discurso.A escola é o espaço apropriado para trabalhar e desenvolver habilidades através dos gêneros, que surgem na comunicação verbal do cotidiano, de forma espontânea, simples ou formal, complexa ou criativa.Explica Bakhtin (1997) que esses gêneros do discurso são apresentados espontaneamente, como a língua materna oral, dado que já a empregamos, com facilidade, antes do estudo da gramática. Na realidade, a formação do léxico e da estrutura gramatical não são apreendidas nos dicionários e gramáticas, mas durante a comunicação verbal de enunciados, em situação de “comunicação real”, entre interlocutores.

Para tanto, é preciso descentralizar o ensino da língua do código linguístico e do texto do discurso, focalizando o uso da língua e reconhecendo o enunciado como unidade real da comunicação, oque facilitará a compreensão da natureza da unidade da língua, enquanto sistema (Bronckart, 1999).

Para Vygostki (cit. por Bolzan, 2002, p.53), “a escola tem o papel insubstituível na apropriação, pelo indivíduo, da experiência cultural acumulada pela humanidade”. Não basta a escola transmitir saberes científicos, é preciso estimular novas situações de uso, que estimulem o pensamento e a linguagem de crianças e jovens. Assim, o ensino da língua ideal

deve ser centrado nos gêneros como instrumento. Dolz e Schneuwly (2004, p.24) explicitam que esse “instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador de atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização”.

O domínio da língua é, pois, uma questão de cidadania e participação social (Bronckart, 2004). É através da língua que o ser humano comunica, obtém informações, se expressa, defende pontos de vista, constrói concepções de mundo e produz conhecimento. Produzir linguagem significa tecer um discurso, em que o emissor comunica, ao receptor, uma mensagem, usando uma determinada forma, num determinado contexto social e histórico.

3. COMUNICAÇÃO E COMPETÊNCIA DE ORALIDADE

O homem é um ser repleto de palavras, que o acompanham, de modo inseparável, no ato da comunicação. Desde os primeiros anos de vida o ser humano é levado ao letramento e à alfabetização, começando pelo desenvolvimento da linguagem oral, um momento inicial e significativo na aprendizagem. Segundo Vygotsky (1991), quando se exercita a fala e a prática do discurso oral, o pensamento é organizado pela linguagem.

Por sua vez, Havelock (1996, p55) acrescenta que “a capacidade de pensar do homem está biologicamente relacionada com sua aptidão para falar; para estabelecer comunicação através do discurso oral, em qualquer dialeto que seu grupo linguístico tenha escolhido para seu uso, Isto é para fazer compartilhar entre seus membros”.

Assim sendo, é essencial o desenvolvimento, em ensino formal, de uma **competência de comunicação**, e, mais especificamente, de uma **competência de oralidade**, como um saber prático ou um saber-fazer (Perrenoud, 2001).

A modalidade oral representa a fala, uma realidade sonora que ilustra a palavra. Complementa Schneuwly (2004, p.152) que “o termo oral vem do latim *os, oris* (boca), refere-se a tudo que concerne à boca ou a tudo aquilo que se transmite pela boca. Em oposição ao escrito, o oral reporta-se a linguagem falada realizada graças ao aparelho fonador humano”.

Para Freire (1990), o domínio do signo linguístico e da leitura do mesmo é um processo que advém das experiências de vida e da sociedade. Trata-se de um processo

denominado letramento, entendido como a construção do conhecimento do mundo, que acontece antes, durante e após a alfabetização. Quando a letra, a palavra e a frase ganham um espaço gráfico, sonoro e significativo, a representação da realidade e das ações da criança se faz pelo uso da linguagem (Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993). Seguindo essa mesma concepção, quando se fala em alfabetização, entende-se um processo de aprender a ler gêneros de várias linguagens comunicativas, escrever e produzir gêneros orais e escritos.

O espaço escolar é um ambiente apropriado para o aumento do grau de letramento das crianças, no sentido de ampliar as competências incipientes e saberes internalizados. Nota-se que, em relação ao desenvolvimento dessas competências, o procedimento acontece como forma natural, no meio em que as crianças estão inseridas. Com frequência, as fragilidades linguísticas da criança permanecem, independentemente das atividades de linguagem trabalhadas na escola, de forma descontextualizada e fragmentada. Como sublinha Antunes (1988, p.39), “é precisamente a falta de uma perspectiva pragmática, subjacente à língua, desses programas e procedimentos, que gera os textos e exercícios da escola, inexpressivos e artificiais, fora da realidade concreta ou fantasiosa da criança”.

Percebe-se, através dos conteúdos selecionados pela escola e dos procedimentos metodológicos, que não há um ensino voltado para uma formação linguística, nos usos efetivos da língua. A escola esquece que é sua função capacitar os alunos para o exercício amplo de interação (Lomas, 2003). Nesta perspectiva, é urgente uma reflexão sobre o ensino da língua e a sua metodologia, pois nos tempos atuais é necessária uma mudança de foco de um ensino sobre a língua, para o ensino centrado no uso da língua.

Essa mudança de foco, centralizada na utilização que se faz da língua, requer tanto uma revisão dos conteúdos e da metodologia, como também da formação de professores de Língua Portuguesa. Em relação aos conteúdos, é relevante uma seleção de atividades, que tenham como objetivo primordial ampliar o exercício da escrita e da fala.

Nessa perspectiva, é preciso desconsiderar exercícios denominativos e classificatórios, os quais trabalham apenas a tonicidade da palavra e a sua nomenclatura, deixando de conceber somente a plurissignificação da palavra e o que ela pode representar em outros contextos de interação verbal.

Quanto à questão gramatical, requer um ensino explicativo e contextualizado, com ênfase em atividades de linguagens de uso do dia-a-dia, que possibilitem um desempenho linguístico claro e coeso, adequado a uma dada situação de comunicação. Complementa Antunes (1988, p.40) que “um estudo de denominações e de fragmentos de uma língua

abstrata dificilmente pode conduzir às habilidades de produzir unidades globais de sentido. É aí que se situa o texto e é assim que falamos e escrevemos com os outros e para os outros”. As aulas de Língua Portuguesa poderiam ser centradas no falar, ouvir, ler e escrever, de modo que essas atividades fossem distribuídas em seqüências didáticas progressivas (Amor, 2003).

Na mesma ótica, as habilidades de falar e ouvir seriam desenvolvidas através dos gêneros orais, que são textos reais do dia a dia, como também os gêneros escritos. Para tanto, essas habilidades seriam desenvolvidas através da prática de contar histórias, argumentar, contra-argumentar, fazer um relato, ou expor opiniões. A leitura engloba todos os textos produzidos pelos alunos, como também leitura de jornal, piadas, adivinhações e trocadilhos. Fica ao critério do professor selecionar atividades significativas, que despertem interesse e integrem o aluno no seu meio (Lomas, 2003).

Quanto à metodologia do ensino da Língua Portuguesa, deveria ser voltada para o ensino-aprendizagem, levando o aluno a perceber, através da sua vivência na prática da sala de aula, que a língua é um instrumento de atuação sócio-comunicativa, que ora informa, ora contra argumenta, e também encanta e diverte, de acordo com o momento de comunicação do falante e o contexto em que ele está envolvido nessa comunicação.

3.1. Renovação da Didática da Oralidade

Tendo em conta práticas de ensino-aprendizagem, centradas numa perspectiva interacionista dos usos de língua (Bronckart, 2006), é necessário renovar uma didática da Língua Portuguesa, de forma a contemplar o treino da oralidade.

Em primeiro lugar, o ensino da oralidade, como afirmado anteriormente, deverá considerar que a língua falada tem a função de complementar a escrita e vice-versa, pois ambas se completam num *continuum* variável.

Diante da relevância do oral, a concepção de que só a escrita é objeto de estudo precisa ser desconstruída pela escola e pelos professores. Ambas devem ser objeto de pesquisa, estudo e ensino (Lomas, 2003). A oralidade é um dos eixos básicos que norteia o ensino da Língua Portuguesa, embora não haja ainda o devido reconhecimento, pois a escola o elege como secundário. Sendo assim, é essencial que haja uma reflexão sobre o ensino da

língua oral, nos contextos de formação escolar. Como afirma Marcushi (2007, p.24), “somos seres eminentemente orais, mesmo em culturas tidas como amplamente alfabetizadas”.

Em segundo lugar, o treino em sala de aula deverá consciencializar os alunos para a fala como realidade sonora, que constitui uma comunicação em interação, materializada de acordo com a situação específica de uso. Apresenta recursos expressivos que se unem a elementos próprios e que realçam a comunicação, tecendo um jogo fisionômico, dando valor à palavra, para além da própria significação da palavra ou vocábulo, e produz um efeito característico, encontrado apenas na modalidade oral. O falante, mediante a entonação e a adequação linguística, pergunta, ordena, concorda, expressa emoções, é criativo e imaginativo (Amor, 2003; Lomas et al., 2003).

Em terceiro lugar, é essencial que essa renovação didática englobe uma aprendizagem efetiva do domínio da linguagem oral, considerando diversos contextos e situações. Falar com propriedade, em diferentes contextos, possibilita mais confiança em si mesmo e a efetiva participação social, pelo domínio da linguagem formal. Como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998, p.67) explicitam:

“Ensinar a língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania”.

Ora tal não acontece, normalmente, nas escolas. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), o ensino da oralidade resume-se, na maioria das vezes, à leitura oral, embora o espaço da sala de aula esteja repleto de situações em que ocorre o uso de linguagens orais, por exemplo na leitura oral, nas correções de tarefas e exercícios, nas exposições orais dos trabalhos, debates e seminários. Estes gêneros são bastante solicitados pelos professores e usados em atividades de forma solta, sem intervenção didática de preparação, para diferentes situações de uso.

Desta forma, as linguagens orais não são ensinadas, a não ser ocasionalmente, em tarefas pouco controladas. Percebe-se, no estudo efetuado pelos investigadores citados (Idem), que os gêneros orais são vistos como formas naturais de falar, e não como objeto de ensino. O ensino escolar, no que concerne ao uso da língua oral e respetivas questões didático-metodológicas, é limitado e limitativo.

Contudo, a renovação didática, na planificação, concretização e avaliação de atividades orais, começa, nos últimos anos, a dar sinais de renovação e mudança. Atualmente, entende-se que ensinar a língua oral não é trabalhar a capacidade do aluno para falar, mas sim

criar situações para desenvolver habilidades específicas dos gêneros orais, os quais apoiam a aprendizagem escolar, não só no ensino da Língua Portuguesa, como também em todas as demais disciplinas, de forma transversal. No dia a dia da sala de aula, quando existe uma relação de trabalho colaborativo e respeito mútuo, entre professor e aluno, efetiva-se uma mediação entre a linguagem considerada de prestígio e a linguagem popular, a fala adequada e a inadequada, com referência à Língua padrão (Lomas, 2003).

Por último, é necessário um ambiente propício ao treino da oralidade. Para muitas pessoas, falar, em determinadas situações, é um desafio que gera tensão, preocupação e nervosismo, em relação ao que se pode ou deve ser falado. Tal situação pode ser amenizada, nas aulas de Língua Portuguesa, se houver uma reflexão sobre a relevância da oralidade, para a vida dos alunos extra-escola. Aconselha Gonçalves Filho (1999, p.45) que, “não basta pedir para o aluno falar; é necessário organizar um ambiente da fala, tentar criar uma didática de apoio ao discurso oral.” Seguindo a concepção do autor, motivar e ensinar os alunos a se expressarem passa por recuperar alguns elementos da retórica que, no passado, era tida como a ciência da palavra, da oratória, da eloquência e de formas de expressão formais. O ensino da retórica crítica, compreendida como o ensino da palavra em ato, por exemplo através da Literatura, pode estimular o aluno a sair do silêncio e a expressar-se.

Por isso, é essencial que as aulas de Língua Portuguesa tenham um espaço para o desenvolvimento da fala, compreendida como uma aliada do processo do conhecimento específico da língua, nos diversos contextos de usos. As aulas deverão possibilitar o aperfeiçoamento da competência da comunicação oral, através de exercícios de falar em público, com ênfase em técnicas para o aprimoramento, desenvolvimento e adequação linguística à situação de comunicação (Dolz, Schneuwly & Haller, 2004).

Neste sentido, a escola pode tornar-se um espaço autêntico, privilegiado para o desenvolvimento da capacidade de expressão oral dos alunos, segundo múltiplas situações de comunicação. Por isso, é preciso criar situações para que o aluno venha a comunicar em diferentes contextos. Este papel cabe à escola e é, sobretudo, uma questão de inclusão social.

Diante do que foi exposto, é preciso priorizar o ensino da oralidade, a ser valorizado como a modalidade escrita, reconhecendo que o ensino da Língua se completa nos seus dois eixos: escrita e oralidade. Tal está previsto há mais de uma década, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, MEC, 1997, p.49), “eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas da fala, escuta e reflexão sobre a língua”.

Nesta perspectiva, a oralidade torna-se um exercício de fala e trocas interativas que capacita o aluno para o uso adequado das linguagens, nas mais variáveis situações de comunicação. Evidencia-se a necessidade que a escola deve conferir ao ensino da oralidade, apropriando-se conscientemente do seu papel em relação à enunciação, não apenas como objeto de uso, mas de ensino sistemático, contrapondo-se à “pedagogia do silêncio”.

3.2. Articulação entre Oralidade e Escrita

A linguagem, tanto oral como escrita, possibilita a comunicação e o desenvolvimento, iniciados com a aquisição da linguagem oral. Ambas constituem formas complementares de interação verbal, concebendo os textos como um tipo de atuação e de participação, numa determinada comunidade discursiva (Bronckart, 2004).

A prática do ensino da língua tende a assegurar a articulação entre o ato de falar a palavra e escrevê-la. O profissional da área de linguagem precisa centrar-se em conteúdos, num ensino sistematizado. O conteúdo programático deve ser entendido como uma atividade habitual, que se situa entre a experiência sistematizada, a teoria e a ação. Gonçalves Filho (1999) afirma que o docente articula esse saber à realidade, à sua prática concreta, gerando uma práxis. Seguindo a concepção do autor (Idem), o conteúdo representa uma atividade (um como-fazer), como também a atividade representa o conteúdo (um saber – fazer).

Assim, é evidente que ambos se articulam e se completam, no desenvolvimento da prática. No que concerne à atividade, entende-se que é essencial que seja articulada com o conteúdo, de forma significativa, caso contrário resulta numa atividade por atividade, solta e desarticulada (Figueiredo, 2004).

Quanto às atividades linguísticas, não são encontradas em palavras ou frases soltas, mas estão presentes em situações reais de comunicação. Convém, neste sentido, articular o ato da palavra falada com o ato da palavra escrita, pois ambas precisam de ser trabalhadas de forma articulada e contextualizada. Quando se planifica e concretiza a oralidade, promove-se uma práxis que servirá de base para planejar, textualizar e rever a escrita. Em acréscimo, é através do exercício da fala, auxiliado por uma didática da fala, que o aluno avalia a sua palavra escrita (Grabe & Kaplan, 1996).

Percebe-se que, tal como há uma didática da palavra falada, há também uma didática própria da palavra escrita. Estas práticas desenvolvem a comunicação e expressão

humana. Acrescenta o autor Gonçalves Filho (1999, p.96) que, “um ouvido acostumado a ouvir e a ouvir-se é um “instrumento” que ajuda a organizar a escrita. Assim, também um olhar acostumado ao campo organizado de signos linguísticos denuncia a fala sem arranjo e sem brilho. E desse modo a práxis se dá.”

Embora configurem modos de comunicação distintos, a oralidade e a escrita podem e devem ser treinadas em conjunto, por exemplo durante a concretização de uma redação, em situação de sala de aula (Amor, 2003; Cabral, 1994). Essa atividade pode ser feita em dois momentos, para que ora a fala ajude a escrita, ora a escrita auxilie a planejar e organizar a fala (Gonçalves Filho, 1999). A primeira etapa deve ser motivar a fala dos alunos, os quais serão incentivados à descoberta, por exemplo, de um tema. Essa descoberta será norteada pelo professor, com intervenções. O docente poderia registrar no quadro expressões e pensamentos mais significativos. Após esta fase de esquematização oral e escrita, os alunos estariam preparados para elaborar a sua redação.

Na segunda etapa, de escrita de redações, a palavra escrita serviria para registrar e organizar a palavra falada na turma, previamente. Em seguida, far-se-ia a leitura em voz alta, percebendo-se, neste contexto, que a palavra escrita e a fala se completam uma à outra. Orienta ainda a reescrita, quantas vezes forem necessárias, pois ambas poderão ser conjugadas, para melhorar tanto a competência oral como escrita. Sem esquecer que o aperfeiçoamento, quer da oralidade, quer da escrita, é o resultado de um trabalho sistemático (Amor, 2003; Cabral, 1994).

4. INTERAÇÃO DISCURSIVA E GÊNEROS ORAIS

Sabe-se que os gêneros orais estão presentes em todas as ocasiões de interação dos falantes. São modalidades do discurso que emergem em situação de diálogo, como um fenômeno natural e social, que advém da necessidade de expressar-se (Bronckart, 2006). Dolz e Schneuwly (2004, p.12) afirmam que “orientam o ensino da linguagem e de gêneros orais formais públicos e a valorização de contextos de usos de articulação”.

A estilística faz parte da expressividade de uma língua, envolvendo a capacidade do falante de deixar a sua marca, na forma como se expressa. São estabelecidos fatores determinantes do estilo do enunciado: “o sistema de língua, objeto do discurso e do próprio falante e a sua relação valorativa com esse objeto” (Bakhtin, 2003, p.296).

A entonação é o tom que se molda na voz ao falar, só é expressiva quando está introduzida no enunciado, deixando de existir fora dessa circunstância. Entende Bakhtin(Ibidem), que “a entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado”. E complementa que “tanto a palavra quanto a oração enquanto unidades da língua são desprovidas de entonação expressiva”. Por isso, quando uma palavra é falada com entonação,ela passa a ser algo bem maior do que uma simples palavra e se torna um enunciado, expresso por uma palavra (Adam, 2006). O ato da fala e a entonação adequam-se às formas de unidade da língua. Através dos gêneros escolhidos, o falante, mediante a entonação, expressa-se de diversas maneiras, de forma entusiástica, prazerosa ou friamente, expressando seu modo individual no discurso, em um dado contexto situacional, numa perspectiva sociodiscursiva da linguagem. (Bronckart, 2006).

4.1. O enunciado como unidade da comunicação

A linguística do século XIX apoiava-se na concepção de Humboldt, que não desconsiderava a função comunicativa da linguagem. Todavia, a colocava em segundo plano, passava a primeiro plano a função formadora da língua do pensamento. Ou seja, “abstraindo-se a necessidade de comunicação do homem, a língua lhe é indispensável para pensar, mesmo que tivesse de estar sempre sozinho” (Bakhtin, 1997, p.289).

Para Vygotski (1995), o pensamento e a palavra são fenômenos que estão ligados. Assim, a unidade do pensamento verbal é encontrada no pensamento da palavra. Por isso, explica o mesmo autor, há sempre uma certa dificuldade em saber quando se trata de um fenômeno de fala ou um fenômeno de pensamento.

Apesar da divergência entre os teóricos, em relação à função comunicativa da linguagem, o fundamental é considerar que se trata da expressão individual do falante. De acordo com Bakhtin (1997, p.289), “a língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se. A sua essência resume-se à criatividade espiritual do indivíduo”. Para este autor, a língua realiza-se na enunciação. Cada enunciado é individual e varia de acordo com a classe sócio-cultural do falante. Por isso, para cada contexto, haverá um tipo ou vários tipos de enunciados, que podem ser formados por uma palavra ou uma ou mais de uma oração, de acordo com a necessidade do enunciadador.

Para Bakhtin (2006, p.278), “o enunciado pode ser constituído a partir de uma oração, de uma palavra, por assim dizer, de uma unidade do discurso predominantemente de uma réplica do diálogo, mas isso não leva uma unidade da língua a transformar-se em unidade de comunicação discursiva”. Na relação entre enunciado e oração, seguindo a linha bakhtiniana (Idem), ela representa o pensamento, relacionado com outros pensamentos do falante, dentro do todo do enunciado. A oração é o contexto do discurso do falante, do locutor. A relação entre a oração e os enunciados de outros locutores é subjetiva, determinada pelo contexto que a cerca e a influencia.

Por isso, a natureza do enunciado não deve ser só gramatical, devendo ser entendida como unidade de comunicação verbal, que envolve a coletividade e os saberes linguísticos que formam o discurso. Os enunciados variam de acordo com o momento e a situação de enunciação (Adam, 2006), possuindo duração indeterminada. Em consequência, não se deve diminuir a unidade de comunicação, comparando-a com fragmentos de unidades da língua.

Esta perspectiva enquadra duas concepções: a gramatical e a linguística, envolvendo o ensino da língua, no que concerne ao discurso oral. Em relação à palavra do discurso, é possível notar que configura tanto o processo de fala, como também um gênero preciso do discurso. Neste sentido, a gramática é entendida como conhecimento em relação à língua, considerando a interação e situação do discurso (Bronckart, 2004).

Evidencia-se, pois, que o enunciado não é apenas uma norma gramatical, mas uma unidade real de comunicação entre falantes, concretizada em trocas verbais, recorrendo às diversas unidades da língua (Bronckart, 1999). Destarte, dir-se-á que o enunciado representa a interação entre dois sujeitos, considerados socialmente organizados.

Os enunciados dos sujeitos em interação podem configurar diversos gêneros. Contar uma história não é o mesmo que expor ou argumentar (Adam, 2006). O conhecimento dos gêneros mais comuns, que compõem a comunicação humana, é objeto de aprendizagem na escola, durante toda a escolaridade obrigatória (Figueiredo, 2004), como trataremos seguidamente.

4.2. Gêneros do Discurso

A língua está sempre presente nos espaços da atividade humana, de uma forma bastante diversificada. Essa variação tem a ver com a sua utilização efetiva, que acontece por meio da enunciação, tanto oral como escrita (Adam, 2006).

Os enunciados refletem finalidades de cada um ambiente ou espaço, através da escolha do estilo verbal, do vocabulário, de recursos gramaticais da língua e, principalmente, da construção da enunciação. A seleção é elaborada de acordo com o ambiente social, ocasionando diversos tipos, provenientes do uso da língua e da necessidade de comunicação, formando o enunciado, entendido como gênero do discurso (Bronckart, 2006).

A atividade humana é multiforme, gerando possibilidades e diversidades de gêneros. De acordo com Bakhtin (2006, p.263), “não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado”. A variedade dos gêneros do discurso é imensa, assim como a variedade de atividades desenvolvidas pelos seres humanos. Essa diversidade de gêneros acontece de forma natural, uma vez que desenvolvem-se e vão transformando-se, de acordo com a complexidade das interações.

No contexto geral, observa-se que há uma rica diversidade de gêneros do discurso – orais e escritos – que se apresentam de forma heterogênea, englobando desde a curta réplica de uma conversa até uma carta e seus diversos procedimentos, ou ainda uma exposição científica formal. De acordo com Bakhtin (1997), os vários tipos de enunciados distinguem-se, apesar de heterogêneos, por terem em comum uma natureza verbal, em situação de comunicação real. Foram realizados sobre a locução do cotidiano, cujo foco era a réplica do diálogo cotidiano, sob “o ponto de vista da linguística geral dos enunciados”, mas nenhum pode defini-la. Segundo o mesmo autor (1997, p. 28),

“nesse caso, o estudo não podia conduzir à definição correta da natureza linguística do enunciado, na medida em que se limitava a pôr em evidência a especificidade do discurso oral, operando, no mais das vezes, com enunciados deliberadamente primitivos (os behavioristas americanos)”.

Nesse aspecto, entende-se que os gêneros, que representam o discurso oral do cotidiano, são inúmeros e surgem naturalmente, com formatos diversificados, caracterizados de acordo com o contexto a que se propõe o enunciador, dificultando a sua definição e, conseqüentemente, a origem do enunciado. O fundamental, nesse ponto, é perceber que os gêneros primários são diferentes dos secundários, distinguindo a natureza do enunciado, por meio de análise de ambos e suas diferenças (Idem).

Para tanto, é essencial discernir que a diferença entre os gêneros não está no modo como funciona, mas como se efetiva nos diversos campos da atividade humana, ora como gêneros primários, ora como gêneros secundários. Reinterpretando a noção de gênero, enunciada por Bakhtin (1997), Dolz e Schneuwly (2004) explicitam que os gêneros primários aparecem em situações de comunicação verbal, natural, espontânea, presentes no cotidiano. Quando modificados, tornam-se secundários e adquirem novas características, conservando sua forma e seu significado, no cotidiano. Por sua vez, os secundários manifestam-se em situações de comunicação cultural, sendo mais complexos e não controlados pela situação. Ressurgem como instrumento de ação em construções novas, construindo nova função no gênero secundário. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, pp.32-33), “os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários”.

Seguindo essa concepção, entende-se que os gêneros são representações das ações humanas, que se concretizam na representação do que se faz, por meio da linguagem no discurso, em uma dada situação de comunicação (Bronckart, 2008). É então necessária a compreensão oral dos diversos tipos de gêneros, os quais devem ser focados em situação de ensino sistematizado, para que o aluno possa, no exercício da cidadania, narrar, descrever, argumentar ou contra-argumentar, usando uma linguagem adequada às características do discurso, para fins comunicativos (Adam, 2006).

Nessa perspectiva, os autores Bakhtin (1953, p.197-302) e Dolz e Schneuwly (2004, p. 270) convergem numa mesma opinião. Nas palavras dos últimos autores mencionados, “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, e se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria praticamente impossível”. Ou seja, os gêneros fazem parte e facilitam a comunicação humana, sendo utilizados numa variedade de situações discursivas, consoante a intencionalidade e a situação comunicativas.

É a partir da aplicação didática, proposta por Dolz & Schneuwly (1996), em conjugação com a classificação tipológica de Adam (2006), que Coimbra (2009, p. 93) elabora uma síntese descritiva, a qual se reproduz no Quadro seguinte.

No Quadro, como critérios de classificação, consideram-se as tipologias textuais, estrutura e marcas linguísticas, e respectivos gêneros. A sequência-base dialogal-conversacional não foi considerada, pela menor representatividade a nível global.

Quadro 1 - Proposta de classificação tipológica

TIPOLOGIAS TEXTUAIS dominante sequencial	ESTRUTURA TEXTUAL	MARCAS LINGUÍSTICAS superfície	EXEMPLOS géneros orais e escritos
<p>NARRATIVA (relatar e narrar)</p> <p>Relato de experiências vividas situadas no tempo</p> <p>Mimese da acção através da construção da intriga</p>	<p>Situação inicial</p> <p>↓</p> <p>Problema - reacção (peripécias)</p> <p>↓</p> <p>Situação final (solução)</p>	<p>Presente</p> <p>Pretérito perfeito</p> <p>Pretérito imperfeito</p> <p>1ª ou 3ª pessoa</p> <p>Expressões de tempo</p>	<p>Texto narrativo</p> <p>Conto, Fábula, Lenda</p> <p>Romance, Novela</p> <p>Banda desenhada</p> <p>Filme</p> <p>Diário</p> <p>Autobiografia, Biografia</p> <p>Curriculum vitae</p> <p>Reportagem, Crónica</p>
<p>DESCRITIVA (descrever)</p> <p>Descrição e regulação de comportamentos</p>	<p>Tema – Título</p> <p>↓</p> <p>Expansão</p> <p>↓</p> <p>Aspectualização (partes e propriedades)</p> <p>Construção da relação e do conjunto</p>	<p>Presente</p> <p>Pretérito imperfeito</p> <p>3ª pessoa</p> <p>Modificadores (adjectivo, advérbio)</p> <p>Organizadores espaciais</p>	<p>Texto descritivo</p> <p>Relatório</p> <p>Instruções</p> <p>Receita</p> <p>Adivinha</p> <p>Horóscopo</p> <p>Regulamento</p> <p>Texto publicitário</p>
<p>EXPOSITIVA (expor)</p> <p>Apresentação textual de diferentes formas de saberes</p>	<p>Seleccção, organização e hierarquização da informação:</p> <p>↓</p> <p>Porquê?</p> <p>+ Avaliação</p> <p>Como?</p>	<p>Presente</p> <p>3ª pessoa</p> <p>Conectores lógicos</p> <p>Frases nominais</p> <p>Paráfrases</p> <p>Vocabulário</p> <p>Específico</p>	<p>Texto expositivo</p> <p>Conferência</p> <p>Artigo</p> <p>Entrevista</p> <p>Relatório científico</p> <p>Resumo</p> <p>Exposição oral</p> <p>Seminário</p>

<p>ARGUMENTATIVA (argumentar)</p> <p>Rejeição, refutação e negociação de pontos de vista</p>	<p>Tese ↓ Dados e organização das inferências (argumentos e contra-argumentos) ↓ Conclusão</p>	<p>Presente</p> <p>1ª ou 3ª pessoa Conectores lógicos (causa, consequência, condição, conclusão) Tempos e modos actuais e factuais</p>	<p>Texto argumentativo</p> <p>Debate Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta de reclamação Carta de leitor Editorial</p>
---	---	--	--

Fonte: Coimbra (2009, p. 93).

Pelas teorias cognitivas sabe-se hoje que esta categorização de textos faz parte das operações cognitivas dos falantes e escreventes. Como afirma o investigador e linguista Adam (1992, p. 6), “que les linguistes le veulent ou non... la catégorisation des textes fait partie des activités cognitives spontanées des sujets”. Todavia, é necessário treino formal na escola, não apenas no caso de gêneros mais complexos, mas igualmente para aprofundamento dos gêneros já utilizados pelo aluno.

Tendo em vista o aperfeiçoamento do gênero, passaremos a analisar as características do seminário, muito utilizado no Brasil.

4.3. O Gênero Seminário

O gênero seminário constitui uma abordagem bastante solicitada, no contexto da sala de aula, em todas as disciplinas, pela ênfase no trabalho com a oralidade. Trata-se de uma prática relevante, porque possibilita, de forma interativa, o uso da modalidade oral.

O termo seminário é bastante conhecido pelos alunos, durante a vida escolar, desde o Ensino Fundamental à Universidade. Para Vieira (2007, p.21), “o seminário tem raízes na palavra latina *seminarium* (ii) derivado de *sêmen* (inis). Isto é semente cujo significado é o viveiro das plantas; escola; seminário, tirocínio, fonte causa principio, germe e origem”.

Complementam Mnegolla e Sant’Anna (2002, p.98) que “o seminário é uma técnica de discussão, utilizada no ensino no qual um grupo de estudantes sob o orientação de um instrutor investiga um problema e relata os resultados para a discussão crítica”.

Acrescentam Marconi e Lakatos (2009, p.31) que “o seminário é uma técnica de estudo que inclui pesquisa, discussão e debate. Em geral, é empregada nos cursos de graduação e pós-graduação”. Dolz e Schneuwly (2004) explicitam que o seminário constitui uma exposição oral, que dá acesso à comunicação e à transmissão de conhecimentos de conteúdo diversos, porém estruturados em função de um tema. No que concerne à parte comunicativa “a exposição oral, como gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual o expositor, um especialista dirige-se a um auditório, de maneira explicitamente estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe e explicar alguma coisa” (Dolz & Schneuwly, cit. por Vieira, 2004, p. 218).

Assim sendo, todos os autores, referidos anteriormente, concordam que a exposição oral ou seminário deve ser objeto de ensino explícito em sala de aula, de forma a aprofundar a competência de comunicação oral do falante.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998, p.25) afirmam que

“Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realizações de apresentações públicas. Propõe, ainda, que a linguagem oral deve ser desenvolvida em situações didáticas através de apresentações públicas em realização de debates, seminários e entrevistas, apresentações textuais, a atividades significativas, que proporcione o uso da linguagem em contextos apropriados da fala e escuta em contextos públicos”.

O Seminário é um gênero textual, que surgiu na tentativa de inovação e de mostrar que o professor não é o único transmissor do conhecimento. Para Vieira (2007, p.22) “Na área educacional, o seminário é tratado como técnica de ensino socializado”. Esse gênero chega ao espaço da sala de aula na década de 30, época de um ensino tradicional em que o professor é dotado de toda a autoridade como único transmissor de conhecimento, postura que não envolvia a participação do aluno, nem mesmo a interação entre ambos.

Com o advento da nova pedagogia no ensino padrão, a aula expositiva passou a ser considerada uma prática ou procedimento ultrapassado. Segundo Lopes (1996, p.37):

“A nova tendência pedagógica ganhou corpo a partir das críticas severas à pedagogia tradicional, fixando-se na reversão do processo de ensino, no qual o aluno, e não mais o professor, passava a ser o centro desse processo. A ênfase voltou-se para a atividade do aluno e, nessas circunstâncias, novas técnicas de ensino foram assimiladas pelos professores, que abandonaram a aula expositiva como atividade predominante na sala de aula”.

O ensino socializado passa a ser objeto de estudo, envolvendo outras áreas afins como a psicologia social, com a pretensão de facilitar a aprendizagem e desenvolver um pensamento crítico, promovendo interação. Para Veiga (1996), a relação entre os participantes passa a ser entendida como fase do processo ensino aprendizagem, e a aprendizagem como consequência de um conhecimento compartilhado entre professor e aluno, de forma a desenvolver, na sala de aula, uma prática pedagógica, através de relações democráticas.

Conforme o mesmo autor (Idem), são implementadas várias estratégias de oralidade, como a discussão em pequenos grupos, a discussão Philips (grupo de seis alunos que discutem um determinado assunto em seis minutos), o diálogo, as oficinas, a entrevista, a discussão livre, a dramatização, as conferências e os seminários.

Nesta perspectiva, o seminário passa a ser visto como uma técnica no campo da didática, representado como “um grupo de estudos em que se discute e se debate um ou mais temas, apresentados por um ou vários alunos, sob a direção do professor responsável pela disciplina ou curso” (Idem, p.107). O seminário servia ainda de instrumento avaliativo.

Aproximadamente em 1980, começam a surgir críticas em relação à forma como é desenvolvido o gênero seminário, devido aos descompassos na aplicação dessa técnica, adotada como metodologia didática única, desde o Ensino Fundamental à graduação.

Vieira (2007, p.26) comenta que “o seminário muitas vezes, é uma tentativa mal fundamentada de inovar e substituir o monólogo do professor, nesse aspecto, seminário significa aula expositiva dada pelos alunos”. Acrescenta que “há uma ausência de interação, premissa básica do estudo socializado, a falta de continuidade ocasionada pela divisão do todo em partes destinadas a cada aluno expositor e, finalmente a superficialidade com que os temas são trabalhados” (Ibidem). No contexto geral, pode-se constatar que o estudo do tema é superficial e a apresentação é concretizada sem exploração e sem uma didática, orientada pelo docente. Principalmente, é de notar a falta de discussão e de questionamento, restringindo-se o trabalho à divisão de temas pelos grupos.

Contudo, há que reverter esta utilização limitativa, pois, didaticamente, o seminário pode transformar o aluno em sujeito ativo do processo de ensino aprendizagem (Dolz e Schneuwly, 2004). Desta maneira, desfaz-se a ideia de que o professor é o único transmissor do conhecimento, evidenciando a sua importância do docente para orientar as etapas para a realização de um seminário, numa situação de socialização em sala de aula.

Nesse sentido, o professor é a peça chave para o desenvolvimento do seminário em diferentes etapas: a orientação para preparação, a escolha do tema a ser discutido, debate e

questionamento entre os participantes em uma sequência didática e, por fim, a análise e autoavaliação do trabalho realizado, acompanhado de críticas e sugestões que auxiliem no desenvolvimento dos participantes.

Para Veiga (1996, p.110),

“O professor assume o papel de coordenador do seminário. A coordenação deve estar presente nas diferentes etapas do seminário. Vale lembrar que a técnica está sujeita ao fracasso se o professor não desempenha adequadamente sua função e quando os alunos não assumem com responsabilidade seus encargos”.

Conforme o mesmo autor (Ibidem), a didática vê o seminário como uma técnica que tem grande valor na apresentação de novos conteúdos, para enriquecer temas mais polêmicos, com novas ideias ou outros pontos de vista, e para incentivar a liderança e a autonomia intelectual do aluno, reconhecendo, no entanto, que ela é um instrumento posto nas mãos dos professores. Estes devem usá-lo de forma consciente e com objetivos claros, adotando uma atitude crítica, em relação à sua prática pedagógica (Dolz e Schneuwly, 2004).

Entende-se que, na atividade seminário, tanto o professor quanto o aluno têm o seu espaço no processo de ensino-aprendizagem, para se desenvolverem como sujeitos ativos e críticos. No contexto geral, nota-se que o seminário é uma atividade que envolve professor e aluno numa realidade sociocultural, com conteúdo, ensino e aprendizagem. Acrescenta Veiga (1996, p.110) que

“Uma das características essenciais do seminário é a oportunidade que este cria para os alunos se desenvolverem no que diz respeito à investigação, à crítica e à independência intelectual. [...] isto é, para mim, um ato de conhecimento e não uma mera técnica para transmissão do mesmo”.

Em síntese, o seminário, no campo da linguística textual, é um gênero, situado no *continuum* da fala e escrita, presente no espaço escolar, desde o Ensino Fundamental ao Superior. No âmbito da linguística aplicada, trata-se de um gênero textual público, formal e estruturado, em que o expositor é um especialista e se dirige a um auditório, seguindo uma sequência didática. Na área da Educação, é abordado como uma técnica de ensino socializado. Como tal, o seminário é um gênero oral completo, agregado a outros gêneros que se completam para a realização de um evento comunicativo, que envolve interação entre os participantes, em torno de objetivos e focos discursivos. Espera-se que o professor faça uma reflexão sobre a prática de seminário e a explore de acordo com os objetivos esperados. A

intervenção e orientação docente é fundamental, para que os alunos se apropriem de noções e técnicas, que facilitarão o desenvolvimento de suas capacidades de expressão orais, em situação de comunicação, considerando um *continuum* entre oralidade e escrita.

CAPÍTULO II- SUPERVISÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E MEDIAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO

1. SUPERVISÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

Pesquisas recentes sobre o ensino centram as suas preocupações nas concepções dos professores sobre o ato de ensinar, analisando a relação entre o saber fazer e o conhecimento científico. Bolzan (cit. por Vigostki, 2002) considera que o pensamento e a ação do professor devem ser perspectivados de forma integrada, com a finalidade de observar o processo de pensamento do professor e as suas formas de desenvolver o ensino. Evidencia-se que as concepções pessoais dos professores se transformam, num conhecimento compartilhado, que envolve a apropriação dos conhecimentos pedagógicos apreendidos na formação profissional, inicial e contínua (Coimbra, Marques & Martins, 2012), bem como a sua relação com a prática pedagógica.

Entende-se que os discursos influenciam socialmente o pensamento do docente. Mas, na maioria das vezes, o professor não tem um espaço destinado para trocar as suas ideias e os seus pensamentos com outros docentes, em relação à sua prática. Por isso, numa situação específica, o professor pode ter uma compreensão superficial, sem percebê-la no seu todo. Nessa perspectiva, os estímulos são entendidos como forma de influenciar e motivar os seres humanos, provocando novas ações e respostas, interferindo nas suas vivências, durante o processo de reflexão, quer individual, quer entre pares (Alarcão, 2009).

Assim, é evidente que a discussão colaborativa da práxis da atividade pedagógica é essencial para os docentes, favorecendo a troca e a reorganização de ideias, concepções e saberes, promovendo a construção compartilhada do conhecimento (Vieira et al., 2006). Torna-se claro que o processo educativo tem uma relação direta com o processo de interação e mediação supervisiva.

1.1. O Professor Reflexivo

O professor reflexivo é aquele que faz de sua própria atividade um ponto de análise, interpretação e aprendizagem. Durante o processo reflexivo, o professor atua como

pesquisador. O docente constrói e reconstrói as suas atividades, na tentativa de solucionar a sua problemática do momento, aplicando, de forma consciente, modelos teóricos, estratégias e soluções, que atendam à sua prática e atuação pedagógica (Alarcão & Tavares, 2003).

Nessa perspectiva de aprendizagem contínua e desenvolvimento, ficam bastante claras as diversas etapas que o professor realiza, para chegar à reflexão sobre o “saber e o saber-fazer”. Bolzan (2002, p.17) completa que “inicialmente, ele coloca-se como alguém que é capaz de surpreender-se com seus alunos. Repensa a situação-problema e reformula, para que seus alunos demonstrem o quanto compreenderam da proposição”.

No entanto, frequentemente, o professor não considera um processo interativo de ensino-aprendizagem, como também não avalia os conhecimentos e competências que os alunos já têm. Raramente o professor discute as questões pedagógicas, para que sejam reelaboradas novas ideias e estratégias, de forma a que seus alunos aprendam (Roldão, 2009). Conseqüentemente, em descompasso, a escola dita o que deve ser aprendido e como deve ser aprendido. Os alunos, que não se adaptam a essa forma de ensino, são penalizados, pois não se enquadram num tipo de ensino tradicional, extremamente repetitivo, que não leva em conta o pensamento e o agir do aluno, para a aquisição e o aprofundamento de competências (Perrenoud, 1999; Roldão, 2006).

Para Freire (1997) e Perrenoud (1999), o ensino eficaz é aquele em que o professor considera construções prévias dos alunos, e os observam e orientam no que fazem, para que sejam capazes de associarem e articularem seus conhecimentos prévios com os conhecimentos escolares.

Seguindo esta linha de pensamento, o conhecimento escolar pode ser compreendido em pelo menos **quatro perspectivas** (Idem):

- uma visão tradicional como produto acabado formal;
- um produto formal visto com caráter técnico;
- um produto aberto e espontâneo;
- um produto aberto, centrado num processo de construção e orientação.

Na escola do século XXI, interessa implementar um modelo de ensino baseado na reflexão pedagógica, centrada num processo de orientação construtivo. Espera-se do professor a capacidade e a sensibilidade para reconhecer a individualização de situações, em que cada aluno atua como autor de suas próprias construções, bem como o trabalho colaborativo entre alunos e professores, percebendo os limites e as potencialidades desse processo (Roldão, 2009). Portanto, a interação deve ser vista como um processo social e pode desempenhar um

papel formador, dado que os sujeitos, através de estímulos cognitivos e trocas, ampliam o processo de reflexão (Alarcão, 2007). Esta ação reflexiva deve contemplar a atividade e o fazer cotidiano, na construção e reconstrução da atividade didático-pedagógica.

1.2. Novo paradigma de formação docente

Como analisado anteriormente, a concepção do docente, sobre ensinar e aprender, tem relação com as suas experiências e a sua formação profissional. Por isso, é necessário reflectir sobre o papel dos formadores, na formação contínua dos professores.

Ao longo de décadas, houve muitas críticas ao papel dos formadores, tidos como especialistas infalíveis ou académicos, pois reproduziam um paradigma histórico normativo e reproducionista (Alarcão & Tavares, 2003). Porém, o conceito de que a formação consiste somente na atualização científica, psicopedagógica e didática do professor tem vindo ser substituído pela adoção de um **novo paradigma de formação docente**, que, para além da atualização necessária, privilegia a reflexão, o diálogo, a análise crítica e a autonomia.

A formação deve auxiliar na criação de uma teoria, que considere as especificidades da comunidade educativa, na qual o docente se insere, de maneira a fundamentá-la, ordená-la, construí-la, aplicá-la e reformulá-la. O professor torna-se um investigador, um crítico, capaz de questionar, inovar e transformar a sua realidade profissional (Pawlas & Oliva, 2007).

Assim, esta nova formação docente caracteriza-se por (Alarcão, 2009; Alarcão & Roldão, 2008; Vieira et al., 2006):

- **inovação e transformação da supervisão** em sala de aula, através da renovação de uma estrutura organizacional de formação permanente;
- **renovação do papel dos formadores**, com base numa estrutura maleável de formação;
- **alteração gradual das práticas**, através da vontade dos professores em mudar e inovar, e não apenas pelo discurso do formador;
- nova postura do **formador, enquanto colaborador prático**, segundo um modelo mais reflexivo e democrático de supervisão;
- motivação para a **construção de espaços de formação**, no objetivo comum de elaboração e concretização de um projeto formativo compartilhado, que impulse o desenvolvimento de todos os intervenientes.

Em consequência, o formador(a) exerce um papel imprescindível neste processo, pois pode auxiliar na transformação da reflexão e ação docente (Ibidem):

- **acadêmica** (pensar sobre as matérias);
- **pragmática**(obter um ensino eficaz a partir de técnicas didáticas extraídas de princípios gerais da pesquisa pedagógica);
- **de desenvolvimento e social** (evolução dos alunos, do professor como pessoa e como docente, na busca de relações mais democráticas em sala de aula e mais justas no campo social);
- **de auto e heterorregulação** (valorizando e incentivando a autonomia de todos os intervenientes em contexto educativo).

Em dias futuros, o professorado precisará de estruturas mais flexíveis e descentralizadas, próximas dos centros educativos. Serão necessárias redes de instituições educativas, com vista a promover a comunicação e o intercâmbio de formação entre escolas. Neste novo rumo, o professor poderá ser um agente proativo, autocrítico do planeamento, da avaliação e da execução da sua formação (Pawlas & Oliva, 2007).

Nessa perspectiva, é essencial uma alteração de paradigma na formação, que transcenda os cursos e seminários de especialistas académicos, com a adoção de novas práticas, como a troca de experiências de boas práticas, os intercâmbios, a elaboração de projetos, entre outros, de modo a surgir uma nova forma de organização da formação, capaz de desenvolver as comunidades educativas.

1.3. O supervisor pedagógico

A educação é uma ciência que está sempre em constante transformação, gerando mudanças em todos os espaços da sociedade, inclusive no ambiente escolar. Trata-se de mudanças necessárias, que direcionam ações pedagógicas, como também novas propostas educacionais, pertinentes ao espaço escolar. O espaço escolar, hoje, vai além da transmissão de conhecimento, pois é um espaço aberto que acolhe todos, interagindo com a comunidade e a sociedade, em permanente evolução.

Nesse contexto, além de avaliar e orientar, segundo Rangel (2002, p.32),

“a escola é chamada a desempenhar intensamente um conjunto de funções, como instruir, avaliar, acolher as crianças e os jovens, em

complementaridade com a família, de se relacionar ativamente com a comunidade, de gerir e adaptar currículos, de organizar e gerir recursos e informações educativas, de se autoavaliar, de ajudar a formar seus próprios docentes, de organizar, gerir e avaliar projetos, de participar da formação de todos ao longo de toda a vida”.

Trata-se de uma educação voltada para a cidadania. Durante muito tempo, a prática de supervisão era vivenciada na escola por um profissional que observava o professor, com a intenção de fiscalizar se o planejamento era cumprido e ainda a forma como o docente procedia em relação à sua metodologia. O supervisor não se envolvia, pois a sua função era apenas relatar um procedimento pronto, concluído (Pawlas & Oliva, 2007).

Essa questão, pertinente à supervisão escolar, sofreu mudanças significativas. O trabalho da supervisão atual é coletivo, envolvendo professores, alunos, direção e comunidade, para que, juntos, reflitam sobre o cotidiano escolar e a sociedade, numa educação para a cidadania. Alarcão (2002, p.7, cit in Rangel, 2001)explicita uma supervisão concebida como um trabalho coletivo, envolvendo todos os agentes educativos da escola.

“uma concepção mais pedagógica da supervisão concebida com uma co-construção, com os professores, do trabalho diário de todos na escola. O supervisor passa, assim, a ser parte integrante do coletivo dos professores e a supervisão realiza-se em trabalho grupo.”

O supervisor pedagógico é, então, um professor integrado na ação docente, responsável pela coordenação e organização de atividades curriculares. É sua função incentivar um trabalho coletivo, de reflexão e aprofundamento, para que o grupo esteja sempre atualizado e em contato com o conhecimento. Rangel (2002, p.57) redefine o objeto da supervisão, como “o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam trabalho de educar, ensinar ou apoiar a função educativa, por meio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes”. A supervisão ultrapassa, assim, as fronteiras da sala de aula, englobando a comunidade educativa, numa escola reflexiva e aprendente (Alarcão, 2009; 2007).

De um modo geral, o supervisor passa de fiscalizador para colaborador do professor, com troca de saberes. Esta mediação colaborativa ajudará o professor, nas suas atividades e projetos, pois impulsiona a comunidade educativa a diagnosticar e a perceber problemas e fragilidades, propondo estratégias para resolução dos mesmos (Alarcão & Tavares, 2003).

Nesta perspectiva de uma supervisão contínua e continuada (Coimbra et al., 2012), o supervisor, como professor investigador, torna-se peça fundamental para promover mudanças significativas no espaço escolar. Como o supervisor faz parte do corpo docente, não desenvolve seu trabalho sozinho. Sendo agente educativo na organização escolar, o supervisor age e interage com a equipe docente, gestores e outros intervenientes, refletindo, pesquisando e apoiando a função educativa.

Diante da multiplicidade de funções da escola, a supervisão potencia, para além da interação entre docentes e da reflexão, a planificação de novas propostas e a implantação de projetos, para atingir os objetivos esperados, de acordo com os documentos estruturantes de cada escola. Complementa Lima (2002, p.78),

“Com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, MEC, 1997), a supervisão educacional poderá ser uma grande aliada do professor na aplicação, associada à avaliação crítica desses parâmetros. A supervisão seja vista de uma perspectiva baseada na participação, na cooperação, na integração e flexibilidade”.

No contexto educativo atual, o supervisor tem vindo a revelar-se um parceiro do professor, incentivando novas práticas, fomentando a reflexão e reavaliando atividades e projetos. Em conjunto com os restantes agentes educativos, pode contribuir, com as suas ações pedagógicas, para formar jovens para o exercício da cidadania, numa escola aberta à inovação e à mudança.

1.4. Supervisão e Ação Pedagógica Docente

Nesta formação de um professor reflexivo, capaz de uma ação pedagógica supervisiva, é preciso ter em consideração o quê e como aprenderam os docentes. Segundo Bolzan (2002, p.20), “seus construtos mentais interferem diretamente nas suas proposições pedagógicas, deixando transparecer consequências significativas nas formas de intervenção.”

O professor age de acordo com o seu pensamento, concepções, teorias, tecnologias e inovação. As suas ideias e crenças estão relacionadas com a sua motivação, traduzindo-se em procedimentos e atividades na sala de aula e na escola (Alarcão & Roldão, 2008). Para Bolzan (2002, p.21), “há uma relação direta entre a ação do professor, a conduta e o rendimento dos

alunos. Dessa forma, interação e mediação são fatores preponderantes na construção do conhecimento compartilhado dos alunos e dos professores”.

Nessa perspectiva, pode-se relacionar a organização pedagógica com seu conhecimento pedagógico e a ação do professor. O seu planejamento representa um guia, uma maneira de se organizar, é um apontamento de atividade pedagógica, que é usado para o cumprimento dos conteúdos do currículo. Muitas vezes, a ação estratégica é pensada e realizada de forma estereotipada, não atendendo à heterogeneidade das turmas e ao contexto em sala de aula (Roldão, 2009).

Desta forma, a planificação de uma proposta de atividade deve ser refletida e sujeita a reorganização, no roteiro de aula, sempre que o docente se aperceba que os objetivos não estão a ser atingidos. Na mesma linha, quando o professor não se sente responsável pelo sucesso ou insucesso do aluno (Bolzan, 2002), dificilmente irá inscrever a sua ação docente numa trajetória de construção de saberes. É o conhecimento pedagógico, e a reflexão incessante sobre o mesmo, que leva o professor a refletir sobre os fatores que influenciam os fracassos e êxitos dos alunos, reconfigurando continuamente as suas práticas (Alarcão, 2007).

Considera-se, portanto, que a atuação do professor advém do seu trajeto pessoal e profissional, que influencia o seu fazer pedagógico. Segundo Bolzan (2002, p.23), a construção do “papel de ser professor é coletiva, surge no dia a dia, na prática de atuação de atividades na sala de aula”, tratando-se de “uma conquista social e compartilhada”. Como tal, o conhecimento pedagógico na escola se efetua através da orientação pedagógica do docente, mediante o conhecimento da disciplina e dos alunos, exercendo o professor uma função supervisiva, de mediador e organizador das situações de ensino.

1.5. O conhecimento pedagógico docente

A concepção que o docente tem sobre ensinar e aprender tem relação com suas experiências e sua formação profissional, por isso urge a necessidade de uma reflexão sobre quem ensina e quem aprende, no processo educativo. O conhecimento pedagógico é entendido como um conhecimento amplo e complexo, baseado no saber teórico, no domínio do saber fazer e na sua relação com um saber pedagógico compartilhado (Perrenoud, 2001). A assimilação do conhecimento é um processo interativo, que implica trocas cognitivas e socioculturais (Matlin, 2005), durante o processo de ensino aprendizagem.

O espaço escolar, em sua extensão social e cultural, possibilita momentos de reflexão dos indivíduos desde a transmissão a experiência de valores morais. A escola é entendida, neste sentido, como um contexto de socialização de conhecimentos adquiridos por indivíduos, na sociedade (Bourdieu, 1983).

Quanto às formas culturais de comportamento internalizado, interrelacionam a reconstrução da atividade psicológica humana, através de instrumentos e signos. Essas formas são reconstruídas culturalmente, pois não há uma relação direta entre o homem e o mundo, porém existe uma relação mediada pela cultura. O investigador Vygotski(1995, p152) afirma que o “desenvolvimento das funções psíquicas superiores seapóia na base natural das formas culturais de comportamento”. Complementa o mesmo autor (Ibidem), que “A cultura engloba múltiplos aspectos: conceitos, explicações, raciocínios , linguagem, ideologias, costumes, valores, crenças, pautas de conduta, tipos de organização familiar, de trabalho, econômica, social, tecnológica e tipos de habitat.”

Portanto, o objetivo do ensino está relacionado com o desenvolvimento do conhecimento compartilhado, entre as pessoas que ensinam e as que aprendem, sabendo-se que o processo de aprendizagem vai além das situações de controle e de domínio dos conteúdos, a serem aprendidos no contexto escolar (Roldão, 2009).

Em suma, o conhecimento pedagógico compartilhado envolve o cotidiano escolar. Acrescenta Bolzan(2002, p.27) que se trata dum ”local de encontros e desencontros, de possibilidades e limites, de sonhos de desejos, de encantos, de atividade e reflexão, interação e de mediação nessa construção, que não é unilateral, mas acontece à medida que compartilhamos experiências, vivências crenças, saberes”.

Face ao exposto, compreende-se que o processo educativo constitui um fenômeno social e cultural. Nesse aspecto, o papel do professor será inserir os educandos na cultura do espaço escolar, a qual dará sustentação ao desenvolvimento dos mesmos, na escola e no espaço extraescolar.

2. PERSPETIVA SOCIOCULTURAL DO ENSINO-APRENDIZAGEM

No princípio do século passado, a psicologia seguia a tendência de um dualismo radical, com duas vertentes. A primeira englobava os psicólogos das ciências naturais, de essência explicativa, que eram estudiosos da abordagem naturalista. A segunda era composta pelos psicólogos fenomenológicos, seguidores da abordagem mentalista, essencialmente descritiva e focada nos processos superiores.

Nesse cenário, Vygotski, inspirado por Marx, Spinoza, entre outros estudiosos, procurou uma explicação para o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Segundo este investigador (1982, 1991a, 1991b, 1994), essas funções superiores teriam a sua fonte nas relações sociais que o ser humano desenvolve na vida em sociedade, como um ser proativo no ambiente que o cerca, e não resultariam apenas do meio. Para tanto, seria essencial aproximar as explicações científicas das naturais, anulando a distância entre ambas, numa perspetiva de complementaridade.

O pensamento de Vygotski revolucionou a psicologia (Ibidem). Até às suas contribuições, a psicologia restringia os processos psicológicos complexos aos elementares, e as funções psicológicas superiores às naturais. Então eclodiu a necessidade de reconhecer as fontes humanas da atividade psicológica. Tal estudo recebeu a nomenclatura de psicologia histórica, cultural ou instrumental. A partir de cada uma dessas vertentes, na análise de Vygotski (Ibidem), as atividades diferenciam os homens dos animais:

1. **avertente instrumental** refere-se à natureza mediadora de todas as funções psicológicas superiores. Preconiza que a pessoa responde a estímulos, mas também os altera, incorporando-os como parte do seu comportamento.
2. **o aspecto cultural** diz respeito às tarefas que a sociedade impõe, para que o ser humano, em fase de crescimento, se desenvolva, bem como aos recursos mentais e físicos para o cumprimento das tarefas. Um veículo essencial nesse processo sociocultural é a linguagem.
3. **o elemento histórico** está mesclado com o cultural, poisas funções e estratégias, usadas e desenvolvidas pelo indivíduo, vão sendo criadas e melhoradas com o decorrer da história. O entendimento da cultura e da história de um povo são cruciais para a compreensão das funções psicológicas do ser humano e da interação deste com o meio sociocultural em que vive, mediante o emprego de símbolos e utensílios, elaborados pela sociedade com o passar do tempo.

Dessa forma, a lei fundamental do desenvolvimento estrutura-se em dois níveis: o nível social e o nível individual, pois os processos interpessoais são compartilhados entre as pessoas e, posteriormente, no interior do indivíduo, de forma intrapessoal.

Outros investigadores (Elkonin, 1987, Davidov, 1987, 1988, Galperin, 1987, Leontiev, 1987, cit. por Bolzan, 2002) deram sequência aos estudos de Vygotski, apontando dois conceitos-chave, o **contexto interativo e social e a atividade**, como essenciais para a compreensão dos processos de mediação. Por um lado, o contexto de interação social é a fonte do crescimento conceitual do ser humano e, por outro, compõe a organização da atividade comum e do aprendizado de cada um. Nesta linha de reflexão teórica, o indivíduo é o resultado da cultura e dos instrumentos de que se apropria, ao mesmo tempo em que o indivíduo só se apodera dessas ferramentas a partir da própria cultura.

A atividade conjunta e interativa entre o sujeito e a comunidade permite que a conjugação de atividades, em situações variadas, agregando o funcionamento mental do indivíduo ao contexto cultural vigente (Bronckart, 2006).

A atividade traduz-se num elemento transformador do meio, através dos instrumentos. A mediação compõe a vertente indireta da atividade pelo emprego de instrumentos (ferramentas) materiais e psicológicos, alterando a natureza da atividade. A mediação é composta de dois elementos: os instrumentos e os signos. Através do instrumento, o indivíduo altera o objeto através da atividade, com o uso voltado para o controle da natureza. O signo atua na atividade interna, no controle do próprio indivíduo.

A mediação constitui um processo dinâmico, em que são usados instrumentos, ferramentas ou artefatos culturais fundamentais na construção da atividade e acarreta na intervenção de, pelo menos, um elemento em uma relação (Bolzan, 2002).

O signo compõe o meio interno transformador da atividade, ao passo que a ferramenta é o meio externo pelo qual o indivíduo tenta modificar os objetos. Segundo Vygotski (1995), o desenvolvimento de ferramentas e do signo implicam o surgimento das funções psicológicas superiores.

Os processos de funcionamento mental do ser humano são derivados da cultura, por intermédio da mediação, pois a cultura é dinâmica, uma vez que informações, conceitos, explicações estão em constante mudança na sociedade. A internalização das práticas culturais são o alicerce de desenvolvimento da pessoa, pois as ações vividas no seio social (interpsicológico) e a passagem para ações internalizadas (intrapicológico) influem na interação e, por sua vez, na evolução do desenvolvimento do indivíduo (Bolzan, 2002)..

Leontiev (1984) diferencia os conceitos de ação, atividade e operação. A atividade tem duas divisões: o primeiro grupo é de execução e orientação, em que a atividade é a unidade de avaliação do objetivo e as condições de seu alcance. O segundo grupo é composto pelas ações e operações. As ações consistem nos fins e as operações correspondem aos meios/condições, numa perpetiva sociocultural.

2.1. Aprendizagem e Zona de Desenvolvimento Proximal

No quadro duma perpetiva sociocultural de construção pessoal, tal como analisado no ponto anterior, a consciência individual só pode ser entendida como fruto das relações e mediações que surgem durante a formação e desenvolvimento em sociedade, pois não é possível haver consciência individual fora do sistema de relações da comunidade.

Por isso, os professores deverão estar cientes de que consciência é um produto subjetivo que se altera a partir da natureza das relações sociais que se realizam por intermédio de atividades do individuo, partindo de um mundo objetivo. Ao mesmo tempo, toda atividade de consciencialização, linguística ou não linguística (Poersch, 1999), apresenta uma estrutura circular, de atividade-sujeito-objeto, porque a atividade se transforma e se engrandece durante a ação, que dela se desenvolve, alterando também o sujeito e o objeto.

Vygotski(1991a)focalizouos seus estudos na relação entre desenvolvimento e aprendizagem, que considerava relevante para o entendimento dos problemas de ensino na escola. Para este investigador, aprendizagem e desenvolvimento estão relacionados desde o primeiro dia de vida do ser humano. Vygotski(1991b) distinguiu dois níveis de desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real, que se relaciona com as funções amadurecidas e com a realização de tarefas de forma independente. O nível de desenvolvimento potencial, que se refere às funções ainda não amadurecidas, em que a realização de uma tarefa pode depender da ajuda de outras pessoas. Esses dois níveis de desenvolvimento levam a um conceito-chave, a **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**, que significa a distância entre o nível real e o nível potencial, e que é fundamental para a compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, no contexto da educação formal, em meio escolar.

O referido pensador duvidava da eficácia de medição dos quocientes intelectuais, como indicadores das habilidades e capacidades do indivíduo para o futuro, pois o desempenho de uma pessoa pode-se modificar, se ele atua com outros indivíduos, durante o processo de ensino-aprendizagem. Vygotski(1991a)acreditava que a instrução escolar era um fator importante para o desenvolvimento. Segundo este investigador, o processo de desenvolvimento intelectual escolar não se pautava pelo QI do ser humano, pelo desenvolvimento atual, mas sim pela relação entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. Ao se pensar em ZDP, é preciso raciocinar além das potencialidades e características individuais, é necessário pensar num sistema de interações sociais, em interação.

No que diz respeito às características que o sistema de interações deveria ter, a questão central é como propor o uso do suporte ou de estímulos auxiliares. Estes poderiam ser uma situação de interação entre pessoas, um deles mais experiente, de modo que o sujeito novato ou menos experiente se possa apropriar, aos poucos, do saber especializado. Ora esta situação pode ser exemplificada não apenas entre professor e aluno, como também entre aluno e aluno. Nas múltiplas relações pedagógicas, que se cruzam em sala de aula, o trabalho colaborativo é essencial (Roldão, 2009), para a construção partilhada do conhecimento.

Segundo os estudos de Vygotski(1995), não existe uma interdependência entre as raízes da palavra e pensamento. A linguagem, uma criação social de uma dada cultura, possui duas faces: o sentido e o significado. O primeiro refere-se ao contexto da comunicação e ao meio. Já o segundo parte para o campo da reflexão abstrata, fundamental nas ações dependentes de um pensamento dirigido. Trata-se de conceitos complementares.

A linguagem pode acontecer de três formas (Idem):

1. **externa:** ocorre com a emissão da palavra;
2. **egocêntrica:** se desenvolve com a atividade, atuando como um veículo do pensamento, e permite ajudar a solucionar um problema;
3. **interiorizada:** a palavra poderá ser internalizada, sendo transformada na formação básica do pensamento.

A linguagem interiorizada influencia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, concretamente a memória, a percepção e a atenção (Matlin, 2005). Em geral, a linguagem conduz o ser humano, na sua relação com o meio sócio-cultural, por intermédio da mediação semiótica (Lomas, 2003).

De acordo com Bakhtin (cit. por Bolzan, 2002), as condições de comunicação, a fala e as estruturas sociais estão indissociavelmente ligadas. Pode-se concluir que a atividade mental existe, por ser expressa em interação, no mundo exterior, com o auxílio do signo. Para o referido autor (Ibidem), a enunciação consiste no resultado da interação entre duas ou mais pessoas, dentro do seu contexto social, e o seu estilo dependerá dos participantes envolvidos. A enunciação é social e a atividade mental será, igualmente, social, pela concretização em situação de interação social, atuando como ferramenta da consciência, num espaço de criação ideológica. No caso de não ocorrer um diálogo entre duas ou mais pessoas, este pode ser considerado vazio, composto por um discurso monológico, em que só há uma pessoa com uma voz enunciativa, sem interação. O diálogo, na cadeia da comunicação verbal, facilita o debate social e a evolução social da língua. Tal evolução só é possível através do confronto ideológico de valores sociais e culturais, tidos como antagônicos. O enunciado sempre terá, como função, responder a outros enunciados, e sempre será dirigido a um destinatário.

Retomando Vygotski (1995), a aprendizagem da linguagem, nas modalidades do oral e do escrito, efetua-se na escola, em **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**, dado tratar-se de uma aprendizagem simultaneamente individual e coletiva.

2.2. A construção dinâmica do conhecimento

A aprendizagem e o conhecimento são atividades interligadas. A aprendizagem possibilita a construção do conhecimento, ou seja, a primeira gera o segundo. O conhecimento, por sua vez, é gerado de forma coletiva, a partir das interações do sujeito.

Tal como analisado anteriormente, para Vygotsky (1995) a escola possui um papel importante na construção do conhecimento pelo indivíduo, na medida em que possibilita a acumulação das experiências de cada um, auxiliando na construção e no aprofundamento do todo. Não basta, todavia, apenas transmitir o conhecimento de forma estanque. É preciso melhorar as estratégias de ensino-aprendizagem, a fim de que a qualidade da aprendizagem permita o sucesso educativo das crianças e jovens, conferindo-lhes competências e capacidades essenciais (Perrenoud, 2001).

A construção do conhecimento escolar deve, então, ser entendida como dinâmica, corroborando os conhecimentos prévios, de cada aluno, com o conhecimento científico

transmitido e orientado pelo professor na sala de aula, possibilitando a assimilação de um conhecimento significativo (Roldão, 2006).

De acordo com Bolzan (2002, p. 54):

“Assim, é fundamental compreender o processo de aprendizagem, como uma dinâmica importante, pois, à medida que o professor atua, como mediador e organizador das intervenções pedagógicas, promoverá a troca solidária entre pares de criança/criança, criança/adulto e adulto/adulto”.

Professores e alunos são responsáveis pela construção conjunta do conhecimento, através da organização de diversos pontos de vista, sobre os mais variados temas. Esta construção do conhecimento verifica-se através de uma atividade criadora, não apenas dos alunos, uma vez que professores e alunos devem ser capazes de aprender e ensinar, de forma colaborativa (Arends, 2008). Nesse sentido, a educação deve ser entendida como um processo, pois é obtida de forma compartilhada. Nas palavras de Bolzan (2002, p.61):

“A atividade criadora não é apenas a reelaboração de ideias a partir de experiências vividas, mas é uma recombinação entre o que o indivíduo tem como conhecimento antigo e o novo, o que lhe permite construir novas realidades de acordo com suas necessidades e interesses. A atividade criadora encontra-se em relação direta com a riqueza e a variedade de experiências acumuladas pelos indivíduos, pois essa experiência é o material com que eles constroem suas ideias, produzindo seu conhecimento (...). Podemos afirmar, então, que a atividade criadora é indispensável para a construção do conhecimento pedagógico, pois é através da reorganização das experiências presentes e passadas que o indivíduo poderá transformar o conhecimento pedagógico atual em um novo conhecimento desta natureza”.

Nesta percepção, observa-se a importância que a escola tem na difusão do conhecimento de forma compartilhada, estimulando os alunos a desenvolverem atividades mentalmente construtivas. Cabe ao docente possibilitar a troca de saberes e o aprofundamento dos temas, numa construção participada com os alunos, a partir dos seus conhecimentos prévios (Roldão, 2009), interligando o novo com o já conhecido.

De acordo com Davidov (1988), as características mais importantes da atividade de estudo são a análise da passagem da atividade ao seu produto subjetivo, e ainda a análise das mudanças psicológicas do sujeito, no seu desenvolvimento.

Segundo Bolzan (2002, p.67):

“A assimilação (apropriação) é um processo de reprodução de procedimentos historicamente formados, a partir da transformação dos objetos na realidade circundante. Esses padrões, elaborados de forma

subjetiva e individual, são apropriados pelo indivíduo a partir da sua experiência social. Assim, nem sempre a assimilação leva ao desenvolvimento, muitas vezes, pode levar o indivíduo ao domínio do conhecimento, de habilidades e hábitos ou ao domínio de formas gerais de atividade psíquica(...). Se a assimilação é a reprodução, pelo indivíduo, da experiência socialmente elaborada, e o ensino é a forma de organização dessa assimilação, admitidas as condições históricas, em uma determinada sociedade, o desenvolvimento se caracteriza, então, pelos avanços qualitativos em níveis e através das capacidades e tipos de atividade das quais os indivíduos se apropriam”.

Desta maneira, no ensino-aprendizagem a **assimilação** e a **comunicação** surgem como correlatos, em que a primeira configura o domínio da experiência social, enquanto a comunicação se efetiva por diversos modos, embora também se realize em interação social (Bronckart 2008; 1999).

A **atividade de estudo** se diferencia das anteriores, uma vez que a sua finalidade é a transformação do sujeito. Ela deve ser vista como atividade integral. É importante observar que a escola deve ser um lugar de ensino e de aprendizagem, capaz de contribuir para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de alunos e professores, através dos processos supervisivos e colaborativos de ensinar e aprender (Alarcão, 2009).

Assim, no processo de interação entre professor e aluno, em sala de aula, a linguagem é essencial. É preciso tomar cuidado para que haja um entendimento perfeito entre a linguagem do docente e do discente, convergindo ideias e organizando pensamentos. A assimetria entre a participação e interação dos alunos e professores, mediada pela linguagem, pode levar a uma assimetria na participação. Assim, é imprescindível utilização de termos claros, fáceis de serem compreendidos (Martín Rojo, 2003), numa linguagem acessível.

Caso contrário, não será possível o desenvolvimento do aluno, através da construção de um conhecimento partilhado em sala de aula, tal como descrito por Vygotsky (1995).

CAPÍTULO III- PRÁTICA PEDAGÓGICA DA LÍNGUA PORTUGUESA

1. A FUNÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM

Na prática pedagógica da língua portuguesa, à semelhança das demais áreas do conhecimento, assim como em qualquer proposta metodológica, permanece oculto o entendimento do valor que o professor tem do ensino, assim como as suas ideias, mais ou menos formalizadas, em relação aos processos de ensino e aprendizagem.

A função primordial que a sociedade confere à educação, segundo Zabala (1999), tem sido a de selecionar os melhores alunos, em relação à capacidade de seguir uma carreira universitária ou de conseguir um título reconhecido. O que tem justificado os esforços educacionais e a importância de determinadas aprendizagens tem sido a potencialidade de alcançar objetivos propedêuticos, determinados pelo seu valor a longo prazo, quanto a uma capacitação profissional, subvalorando, desta forma, o valor formativo dos processos que os jovens seguem na escolarização.

Por isso, a função do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa tem vindo a suscitar algumas questões, as quais refletem as inquietações dos educadores, neste início de século: Deve o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa ser seletivo e propedêutico? Ou deve atender a outras funções? Quais são as intenções educacionais? Quais os conhecimentos que se pretende que os estudantes alcancem?

1.1. Os objetivos educacionais

Uma forma de sinalizar os objetivos ou funções da educação consiste em fazê-lo em relação às capacidades que se pretende desenvolver nos estudantes. Há diferentes modos de classificar as capacidades do ser humano. Bloom, Gagné e Tyler (cit. por Coll, 1986) distinguem capacidades cognitivas, motoras e de autonomia pessoal, bem como de inserção e atuação social, porém salvaguardando a indissociabilidade, no crescimento pessoal, das relações que se estabelecem com os outros e com a realidade social. Ao tomar como exemplo estes diferentes tipos de capacidades, a pergunta acerca dos objetivos educacionais pode-se sintetizar no tipo de capacidades que o sistema educativo deve considerar.

O ensino tem dado preferência às capacidades cognitivas, mas nem todas correspondem à aprendizagem das disciplinas ou a conteúdos e métodos tradicionais (Ibidem). Atualmente, a escola começa a ocupar-se das demais capacidades, em trabalho conjunto com a família. Fica a questão: É dever da sociedade e do sistema educacional atender a todas as capacidades dos jovens? Se a resposta é positiva e se considera que a escola deve proporcionar uma formação integral aos jovens, é necessário definir o respetivo princípio geral. Este deverá englobar a autonomia e o equilíbrio pessoal, as relações interpessoais, as diferentes práticas disciplinares (no caso deste estudo, da oralidade) e ainda considerar a inserção social (Zabala, 1999).

A solução para estas questões é a chave para determinar qualquer atuação educacional, como resultado de uma maneira de entender a sociedade e o papel das relações interpessoais (Roldão, 2006). Educar é formar cidadãos, que não se encontram divididos em compartimentos estanques, com capacidades isoladas, mas que se constroem socialmente, com destaque para as competências comunicativas, como explicita Bronckart (2008; 1999).

Ora as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais, para estabelecer relações que condicionam e integram as concepções pessoais, sobre si mesmo e os outros. O posicionamento dos adultos, representados pelos professores, diante da vida, a sua forma de proceder na aula, o tipo de regras que estabelecem na convivência entre professor e aluno, influenciam todas as capacidades da criança e do jovem.

Os professores devem tentar compreender a influência que as vivências têm e intervir para que sejam mais positivas, no sentido do desenvolvimento e amadurecimento dos seus educandos. De qualquer modo, ter um conhecimento rigoroso do que significa educar implica refletir sobre uma variedade de aspectos, que incidem no desenvolvimento dos estudantes (Arends, 2008). Outro passo consiste em analisar se a sua intervenção docente é coerente com a ideia que se tem da função da escola e, assim, da função social dos educadores.

Esta determinação não é fácil, pois atrás de cada intervenção pedagógica consciente há uma avaliação sociológica e uma tomada de posição ideológica. Torna-se necessário compreender que tudo o que se faz, na prática pedagógica da sala de aula, por menor que seja, influência, de algum modo, a formação dos alunos (Alarcão & Tavares, 2003). A metodologia de organizar a aula, os incentivos, os materiais, cada uma destas decisões veicula experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o sentido e o papel que hoje a educação tem, numa sociedade globalizada (Teodoro, 2006; 2003).

1.2. Conteúdos e aprendizagem numa perspetiva construtivista

A determinação dos objetivos da educação é o ponto inicial de qualquer análise da prática pedagógica, pois estes dão-nos uma visão geral das finalidades das práticas.

Não obstante, os objetivos educacionais são tão globais que dificilmente podem ser instrumentos de atuação prática, na concretização em sala de aula. Os propósitos dos objetivos educacionais são indispensáveis para realizar uma análise global do processo educacional, durante uma série, um ciclo ou uma etapa. Todavia, no que concerne uma unidade de análise, é preciso aceder a uma maior definição. Para Zabala (1999), a pergunta “por que ensinar?” deve ser complementada por “o que ensinamos?”, estreitando o âmbito de intervenção. Os conteúdos de aprendizagem são o termo genérico, utilizado nesta questão e respectiva resposta, pelo que é pertinente refletir e fazer alguns comentários a propósito do termo.

A palavra “conteúdos” é utilizada, em educação, para nomear o que deve ser aprendido, em diferentes áreas de saber. O termo reporta, quase unicamente, aos conhecimentos das disciplinas clássicas, aludindo a um conjunto de nomes, princípios, conceitos, teoremas e enunciados. Desse modo, diz-se que uma disciplina está carregada de conteúdos, ou que um livro não tem bastantes conteúdos, fazendo referência a este tipo de conhecimentos. Este sentido, estritamente disciplinar e de caráter cognitivo, também tem sido usado na avaliação do papel que os conteúdos devem ter na prática pedagógica, de forma que os teóricos, que defendem uma educação como formação integral, têm criticado o uso dos conteúdos, como único modo de definir as intenções educacionais (Arends, 2008).

O professor deve ultrapassar esta leitura limitada do termo “conteúdo” e entendê-lo como “o quê” e “quanto” o aluno terá de aprender, para atingir determinados objetivos, que não abrangem apenas as capacidades cognitivas, mas também incluem outras capacidades, em transversalidade (Roldão, 2009). Assim, os conteúdos de aprendizagem não se resumem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Também são conteúdos de aprendizagem todos aqueles que proporcionem o desenvolvimento das capacidades objetivas, motoras, de relação interpessoal e de inserção social (Zabala, 1999).

Desse modo, torna-se possível pôr sobre o papel o que se tem denominado currículo oculto, compreendido como aprendizagens que se constroem na escola, mas que nunca aparecem de forma explícita, nos planos de ensino. É preciso ter em conta tudo o que se aprende na escola, mas que não se pode classificar nos compartimentos das disciplinas, não sendo objeto de avaliações explícitas (Zabala, 1999).

Pelo exposto, ao responder à questão “o que se deve aprender?”, deve-se falar de conteúdos de natureza variada: capacidades, competências, conceitos, técnicas e atitudes. Das diferentes maneiras de classificar esta diversidade de conteúdos, Coll (1986) sugere a uma tipologia tripartida de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Esta classificação corresponde às questões “o que se deve saber?”, “o que se deve saber fazer” e “como se deve ser?”, com o propósito de o aluno alcançar as capacidades propostas nos objetivos educacionais curriculares.

No que se refere à importância dos conteúdos escolares, esta não é a mesma em cada nível de ensino (Roldão, 2009). O mais provável é que, nos cursos iniciais, haja uma distribuição mais equilibrada dos conteúdos, ou que se dê preferência aos procedimentais e atitudinais. Todavia, à medida que se vai avançando nos níveis de escolaridade, é possível incrementar o peso dos conteúdos conceituais, em detrimento dos procedimentais e atitudinais (Zabala, 1999). A tipologia de conteúdos pode servir de indicativo, para esclarecer as diferentes posições sobre o papel que deve ter o ensino (Idem). Assim, num ensino que propõe uma formação integral do aluno, a presença dos diferentes tipos de conteúdos estará equilibrada. Por outro lado, um ensino que opta pela função propedêutica universitária, valorizará os conceituais.

1.3. O processo construtivista da aprendizagem significativa

Os métodos de ensino devem ser capazes de atingir a diversidade dos estudantes, no ensino formal na escola (Canário, 2005). Nas palavras de Zabala (1999), na concepção construtivista, parte-se da natureza socializadora da educação escolar, considerando uma série de princípios que possibilitam compreender a complexidade dos procedimentos de ensino e aprendizagem, e que se articulam em torno da atividade intelectual, implicada na construção de conhecimentos. Tal sucede tanto na disciplina de Língua Portuguesa, como nas restantes.

Pressupõe-se que a estrutura cognitiva está configurada por uma rede de esquemas de conhecimento (Matlin, 2005). Tais esquemas definem-se como as representações que uma pessoa tem, num dado momento de sua existência, sobre algum objeto de conhecimento. Com o tempo, esses esquemas são revistos, transformados, tornam-se complexos e adaptados à realidade e mais ricos em relações. A natureza dos esquemas de conhecimento de um estudante depende de seu nível de desenvolvimento e dos conhecimentos previamente

construídos. A situação de revisão e de construção do conhecimento pode ser concebida como um procedimento de comparação, de revisão e de construção de esquemas de conhecimento, sobre os conteúdos das disciplinas escolares (Solé & Coll, 2001).

Para que este processo se desencadeie, não é suficiente que os estudantes se encontrem perante conteúdos para aprender. É preciso que, frente a tais conteúdos, possam atualizar seus esquemas de conhecimento, compará-los com o novo, identificar semelhanças e diferenças, integrá-las em seus esquemas da memória profunda e perceber que o resultado tem coerência. Sempre que este processo se cumpre, pode-se considerar que se está produzindo uma aprendizagem significativa dos conteúdos apresentados. Assim, estabelecem-se relações não-arbitrárias, entre o que já faz parte da estrutura cognitiva do estudante e o que lhe foi ensinado. Gradualmente, podem-se determinar essas relações, quando a distância entre o que se sabe e o que se tem que aprender é propícia, quando o novo conteúdo tem uma estrutura que o permite, e ainda quando o estudante tem a intenção para aprofundar, relacionar e tirar conclusões (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983, cit. por Zabala, 1999).

A aprendizagem é significativa quando se processa na memória profunda. Quando estas condições não estão presentes ou são insuficientes, a aprendizagem realizada é superficial. No limite, trata-se de uma aprendizagem mecânica, caracterizada pelo baixo número de relações que podem ser feitas nos esquemas de conhecimento, presentes na estrutura cognitiva, facilmente destinada ao esquecimento (Solé, 2001).

A aprendizagem significativa não constitui uma questão de tudo ou nada, mas antes do grau em que estão presentes as condições apresentadas. Portanto, o ensino tem de ajudar a estabelecer vínculos primordiais e não-arbitrários entre os conteúdos novos e os conhecimentos prévios (Matlin, 2005).

Na concepção construtivista, a participação do aluno não se contrapõe à necessidade de um papel igualmente ativo por parte do professor. O professor deve proporcionar as necessárias para que a construção que o estudante realiza seja ampla ou restrita, se direcione num sentido ou noutro. Esta orientação concretiza-se através da observação dos estudantes, da ajuda que o docente lhe proporciona para que disponham seus conhecimentos prévios, da apresentação que faz dos conteúdos, mostrando seus elementos essenciais, em relação com o que os estudantes sabem e vivem, proporcionando às crianças e jovens vivências, para que possam explorar conhecimentos, compará-los e analisá-los conjuntamente. Além disso, é ainda essencial que o aluno seja motivado, de forma autônoma, para utilizar os conhecimentos adquiridos em novas situações, avaliando a situação em seu conjunto e

reconduzindo-a quando considera necessário. A natureza da intervenção pedagógica estabelece os parâmetros em que se efetua a atividade mental do estudante, passando por momentos sucessivos de equilíbrio e desequilíbrio (Solé, 2001).

Neste sentido, concebe-se a intervenção pedagógica como um reforço ajustado ao processo de construção do estudante, numa intervenção que vai criando **Zonas de Desenvolvimento Proximal** (Vygotsky, 1979) e que ajuda os estudantes a percorrê-las. Desse modo, a situação de ensino e aprendizagem dos alunos também pode ser considerada como um processo, focalizado na superação de desafios, que façam avançar além do ponto de partida. Evidentemente, este ponto não está definido unicamente apenas pelo que se sabe. Para uma aprendizagem significativa, outros fatores intervêm, em conjunto com as capacidades cognitivas, tais como a intenção e motivação para a aprendizagem, as relações interpessoais e a inserção social. Os estudantes têm uma percepção de si mesmos, bem como apreendem as situações de ensino e aprendizagem de um determinado modo. As suas percepções, normalmente verbalizadas em expressões como “consegurei, me ajudarão, não farei direito, é interessante, é difícil”, influenciam a maneira do discente se situar perante novos conteúdos e os resultados da aprendizagem (Solé & Coll, 2001).

Tais resultados não têm um efeito unicamente cognitivo, pois incidem conjuntamente no autoconceito, na forma de observar o professor e os colegas, bem como no modo de se relacionar entre pares. Na concepção construtivista, a auto e heteroavaliação das diversas capacidades dos jovens, das suas competências e das suas atitudes, faz parte da complexidade própria dos processos de ensinar e aprender (Solé, 2001), impulsionando o crescimento do discente, como pessoa e cidadão.

1.4. Fragmentação e transversalidade didática

A tendência de sintonizar os diferentes conteúdos de aprendizagem, sob a perspectiva disciplinar, tem vindo a resultar numa divisão das aprendizagens, consoante a pertença a uma disciplina: língua portuguesa, matemática, geografia, música e outras, individualizando didáticas próprias de cada disciplina. Contudo, se em vez de nos fixarmos na classificação tradicional dos conteúdos, por matéria, considerarmos uma tipologia conceitual, procedimental e atitudinal, podemos verificar que existe semelhança na forma de aprender e ensinar, uma vez que todas as disciplinas agregarem conceitos, métodos, fatos,

atitudes e procedimentos. Logo, verifica-se que o conhecimento geral da aprendizagem detém características determinadas, conforme as diferenças tipológicas de cada um dos vários tipos de conteúdo curriculares, como sucede em Língua Portuguesa.

Antes de se fazer uma análise diferenciada dos conteúdos, torna-se conveniente alertar para o perigo de compartimentar o que não se encontra separado, nas estruturas de conhecimento. Tanto a diferenciação dos elementos, como a tipificação das características destes elementos, geralmente denominados conteúdos, compõem uma construção intelectual, que serve para compreender o pensamento e o comportamento humano. Os fatos, conceitos e técnicas foram criados para auxiliar a compreender os processos cognitivos. A sua diferenciação e parcialização metodológica, em compartimentos, serve para que se possa avaliar o que sempre ocorre de modo integrado (Zabala, 1999).

Esta artificialidade origina que a diferença entre uns e outros corresponda, na verdade, às diferentes faces do um poliedro. A separação entre umas e outras é muito sutil. Assim, seguindo com a semelhança, a aproximação a uma ou outra face é uma opção de quem faz a análise. Num dado momento, quer-se ensinar ou deter-se no aspecto factual, conceitual, procedimental ou atitudinal de aprendizagem a ser realizado. É preciso levar em conta que todo o conteúdo, por mais específico que seja, é sempre transversal a outras áreas de saber, sendo apreendido conjuntamente com conteúdos de outra área. Esta asserção é evidente na disciplina de Língua Portuguesa (Figueiredo, 2004).

Para Zabala (1999), a experiência, assim como o conhecimento, permite ao professor a análise das variáveis que intervêm na prática. Enquanto a experiência é adquirida no fazer cotidiano e com a troca de informações com outros profissionais da área, o conhecimento provém dos mais variados modelos, de propostas metodológicas e de experimentos. O docente tem consciência, no seu dia-a-dia, de que algumas de suas técnicas e estratégias atingem plenamente as suas metas e outras devem ser aperfeiçoadas. Para que possa melhorar a sua atividade profissional, deve analisar com frequência o que desenvolve em sala de aula, dispondo de critérios avaliativos e referenciais teóricos que o auxiliem, não somente a descrever a sua prática, como também explicá-la, compreendendo as diferentes etapas do processo. É essencial que o professor seja um professor reflexivo, investigador da sua própria prática supervisiva, de maneira a aperfeiçoar constantemente a práxis (Alarcão, 2007; Alarcão & Roldão, 2008), na procura de mais qualidade e sucesso educativos.

Não obstante o empenho e a motivação dos professores, no espaço da sala de aula, nem sempre acontece o que se planeja. Constata-se, pois, a complexidade das variáveis que

interferem nos processos educativos, desde a heterogeneidade das turmas ao domínio da língua padrão, entre outras. Muitas interferências ocorrem ao mesmo tempo, havendo imprevistos e dificuldades que interferem na aula. Assim, torna-se difícil ou até impossível encontrar referenciais ou modelos para racionalizar a prática educativa.

Neste sentido, Elliot (cit. por Zabala, 1999, p.14), distingue duas formas distintas do docente desenvolver a sua prática educativa: “O professor que empreende uma pesquisa sobre um problema prático, mudando sobre essa base alguns aspectos de sua prática docente. Neste caso, o desenvolvimento da compreensão, precede a decisão de mudar as estratégias docentes”. Ou, numa segunda forma de ação, “o professor que modifica sua prática docente como resposta a algum problema prático, depois de comprovar sua eficácia para resolvê-lo. Através da avaliação, a compreensão inicial do professor sobre o problema se transforma. Portanto, a decisão de adotar uma estratégia de mudança precede o desenvolvimento da compreensão. A ação inicia a reflexão.”

Segundo o referido autor (Ibidem), o grau de compreensão dos processos educativos é, sobretudo, um caminho seguido pelo educador para melhorar a sua prática. A melhoria das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis intevnientes em situação educativa. A complexidade dos processos de ensino-aprendizagem requer uma planificação prévia e um constante reajuste da planificação inicial, através de pensamento estratégico reflexivo, sobre o desenrolar das atividades em sala de aula (Alarcão & Tavares, 2003; Arends, 2008).

Por outras palavras, é necessário haver meios teóricos que contribuam para que a análise da prática seja verdadeiramente reflexiva. Zabala (1999, p.16) comenta que:

“a estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, possibilidade real dos meios e condições físicas existentes, mas a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais complexo, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores e hábitos pedagógicos”.

Na prática educativa, no que se refere à intervenção pedagógica, deve-se levar em conta as intenções, expectativas e avaliação dos resultados. Para isso, é preciso centrar a prática num modelo de aula situado num espaço em que haja organização social, relação interativa, recursos didáticos, e onde esses espaços educativos se completam e se explicam como elementos integrantes de um sistema (Zabala, 1999).

Assim, a intervenção pedagógica, assente em unidades didáticas, contempla o planeamento, a concretização e a avaliação dos processos educacionais. Podemos, então, considerar, como atividades ou tarefas, um exercício, um seminário, um trabalho em grupo, uma pesquisa individual (Roldão, 2009). As unidades didáticas apresentam conteúdos selecionados, recursos didáticos específicos, relação interativa, professor/aluno, aluno/aluno e critérios de avaliação, definidos em função do nível etário e de desenvolvimento dos alunos, bem como das finalidades da intervenção pedagógica (Arends, 2008; Figueiredo, 2004). Todavia, é também necessário que o docente estabeleça a ordem e as relações entre as diferentes atividades, tendo em conta o tipo, as características do ensino e a finalidade a alcançar, na disciplina de Língua Portuguesa.

2. PERCEPÇÕES E PRÁTICAS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Ao longo dos anos, conforme assinala Zabala (1999), os marcos teóricos que tentam explicar os processos de ensino e aprendizagem têm apresentado trajetórias paralelas, de modo que, atualmente, não há uma corrente única de interpretação destes processos. Esta falta de consenso científico-pedagógico levou muitos educadores a minimizarem a informação dos estudos de psicologia da aprendizagem. Tal desconfiança é justificada por argumentos de falta de rigor. Esta atitude semeou o ceticismo entre os professores, quanto às contribuições desta ciência, tendo influenciado a manutenção de formas tradicionais de atuação pedagógica.

A desconfiança dos suportes, oferecidos pela psicologia da aprendizagem, originou a não sustentação de concepções sobre o modo de aprender. Em aparente contradição, muitos docentes não têm dedicado atenção às contribuições das teorias sobre como se aprende, mas aplicam, na mesma, uma concepção específica de ensino-aprendizagem (Dubar, 2003).

Quando se ensina de certa maneira, quando se realiza um estudo concreto, quando se sugere uma série de conteúdos, quando se solicita determinados exercícios, por detrás destas decisões do cotidiano docente oculta-se uma percepção particular, sobre a construção das aprendizagens. O interessante é a inconsciência ou o desconhecimento do fato, pela maioria dos professores, de que, mesmo quando não se usa um modelo teórico explícito, se atua sob influência de um marco teórico. De certo modo, sucede o mesmo quanto à função social do ensino: o fato de que não se explicita, não significa que não exista. Assim, qualquer prática pedagógica configura respostas a “por que ensinamos?” e “como se aprende?”. A partir das

ideias apresentadas por Zabala(1999), constata-se que a prática pedagógica da Língua Portuguesa pode evidenciar a concepção dos docentes.

Contudo, a construção do conhecimento não depende apenas das representações dos professores, mas igualmente das representações do alunos, no entendimento de uma atuação ativa e reflexiva de professores e alunos, em sala de aula (Perrenoud, 2001; 1999).

As percepções dos estudantes dependem das suas características peculiares. Corresponde, em grande parte, a experiências de vida, estilo e ritmo de aprendizagem, motivações, capacidades e interesses. Enfim, a forma e qualidade das aprendizagens resultam de processos únicos e pessoais. Em consequência, o professor deve atender à diversidade dos educandos, como eixo estruturador. Ao planificar, o docente deverá considerar o nível ou o grau de aprendizagem, de acordo com as capacidades e os conhecimentos prévios de cada estudante (Arends, 2008).

Na prática pedagógica da Língua Portuguesa, segundo as características de cada jovem, estabelece-se um tipo de exercício que constitui um desafio alcançável, com a ajuda necessária para superar essa situação-problema (Figueiredo, 2004). No final, deve proceder-se a uma avaliação, que contribui para que cada aluno mantenha o interesse em prosseguir o seu estudo. Esta forma de intervir em sala de aula, atendendo à diversidade, implica estabelecer desafios, níveis e avaliações, adequados às características pessoais dos sujeitos de aprendizagem, o que não é fácil de alcançar, em classes com demasiados alunos.

Há ainda a considerar que, quando o conteúdo de construção do conhecimento se refere a algo que pode ser visualizado, como acontece no caso da educação física, se utiliza estratégias de ensino diferenciadas. Por outro lado, quando a aprendizagem se realiza sobre um conteúdo cognitivo como a linguagem, em lugar de se utilizar um modelo interpretativo, simplificam-se e estabelecem-se propostas de ensino mais uniformizadas (Zabala, 1999). Assim, os exercícios, em Língua Portuguesa, para “sintagma nominal”, são iguais para todos, aplicando o professor o mesmo critério, para avaliar a competência de cada estudante

Pensa-se que, no caso da educação física, não há a mesma pressão que os pais exercem sobre outras disciplinas, repletas de conteúdos, no contexto de um sistema seletivo que não vê, do mesmo modo, esta disciplina. Estas considerações fazem com que, em conjunto, o tratamento possa ser mais flexível, na disciplina mencionada, permitindo formas de intervenção que considerem as diferenças dos estudantes. Parte-se do princípio de que a atenção às diferenças tem de se mover na direção da identificação dos condicionamentos, tomando medidas que diminuam ou eliminem esses constrangimentos, atendendo à

diferenciação da aprendizagem dos estudantes (Idem). Porém, no caso de Língua Portuguesa, a pressão dos pais e dos exames é mais presente, o que dificulta a diferenciação pedagógica.

Sintetizando, é realmente difícil conhecer os diferentes níveis de conhecimento dos alunos, identificar o desafio de que precisam, saber qual a ajuda necessária, e ainda estabelecer a avaliação adequada, para que cada discente se sinta motivado para o estudo. Na prática pedagógica, deve-se buscar meios de intervenção que, gradativamente, permitam responder, adequadamente, às necessidades pessoais de cada estudante.

2.1. Planificação, concretização e avaliação da sequência didática

Quanto às variáveis metodológicas, entende-se que as atividades são dispostas em série ou em sequência didática, a qual inclui as fases de planejamento, aplicação e avaliação.

Repensando a metodologia de forma estruturada, com aplicação na prática educativa, Joyce Weil (1985, cit. por Zabala, 1999) explicitam quatro dimensões: sintaxe, sistema social, princípios de reação e sistemas de apoio. Estes autores definem a sintaxe como uma fase diferente de intervenção. Neste sentido, as atividades sequenciais e o sistema social referenciam normas em que prevalecem os papéis dos professores e alunos, numa relação integrada. Os princípios de reação traduzem-se em regras, para harmonizar o trabalho conjunto com o aluno e obter respostas, de acordo com as suas ações. Os sistemas de apoio mostram as condições físicas pessoais, necessárias para que exista a intervenção planejada.

Tann (1990, cit. por Zabala, 1999) analisa o modelo de trabalho por tópicos: controle, conteúdo, contexto, objetivo, categoria, processos, apresentação, audiência e registo. Descreve o controle como uma forma incipiente de participação do aluno, em relação ao trabalho a ser realizado. Inclui ainda a amplitude do tema desenvolvido, objetivo, categoria, sentido do trabalho e sua temporalização. Esse processo pretende orientar, tanto do ponto de vista disciplinar, como da natureza e variedade dos recursos aplicados. Por sua vez, os registos referem-se ao trabalho desenvolvido e às aprendizagens obtidas pelos discentes.

Hans Aebli (1998, cit. por Zabala, 1999, p.19) identifica

“três dimensões: o meio de ensino/aprendizagem entre alunos e professor e matéria que inclui as de narrar e referir, mostrar e imitar ou reproduzir, a observação comum dos objetos ou imagens, ler e escrever, a dimensão dos conteúdos de aprendizagem, onde distingue entre esquema de ação,

operações e conceitos, e a dimensão das funções no processo de aprendizagem, a construção através da solução de problemas, a elaboração, o exercício/repetição e aplicação”.

O essencial, em qualquer proposta metodológica, inclusive na disciplina de Língua Portuguesa, é seguir uma **sequência de atividades** devidamente estruturada. Por exemplo, concretizar uma aula por projetos, pensando em situações comunicativas que impliquem papéis participativos, envolvendo professores e alunos, alunos e alunos. Enfim, o trabalho deverá ser em equipa, em torno de uma organização social, avaliando reflexivamente a pertinência de cada atividade e reformulando, se necessário (Figueiredo, 2004).

Professor e aluno precisam de estabelecer um grau de comunicação e afetividade que, posteriormente, favoreça a assimilação de conhecimento significativo, pelos alunos, construindo propostas didáticas que estejam de acordo com as necessidades de aprendizagem das crianças e jovens (Solé & Coll, 2001). A título de exemplo, a planificação e concretização da Oficina de Língua, sobre a conjugação verbal, com trabalho entre pares, é essencial para o domínio linguístico (Rodríguez, 2003). De facto, no que se refere à competência linguística, transversal tanto à oralidade como aos restantes domínios, a dinâmica grupal é uma forma eficaz de motivar os alunos, configurando uma determinada organização social da aula. Em Língua Portuguesa, é essencial envolver os alunos em trabalho de grupo, contribuindo para um trabalho coletivo e, simultaneamente, individual.

Um outro ponto em questão é a utilização do espaço e do tempo, na sala de aula. Para Zabala (1999), o espaço e o tempo concretizam-se de formas diferentes. O espaço pode ser usado de forma rigorosa, com um tempo ininterrupto, ou ser utilizado de modo que se possa adaptar as necessidades educacionais.

É preciso ainda referir o uso de materiais curriculares, alguns dos quais podem ser construídos por alunos e professores, em diferentes formas de intervenção, numa construção compartilhada do conhecimento (Solé, 2001).

Finalmente, Paulo Freire (1997, p.83) considera essencial avaliar o que se faz: “A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta nossa eficiência”. A avaliação, interveniente tanto no controle dos resultados, como no processo global do processo de aprendizagem, constitui uma peça-chave das características das práticas. Acrescenta Zabala (1999, p.21):

“A maneira de avaliar os trabalhos, os tipos de desafios e a ajuda que se propõe as manifestações das expectativas depositadas, os comentários ao

longo do processo, as avaliações informais do trabalho que se realiza a maneira de dispor ou distribuir grupos, etc, são fatores ligados à concepção que se tem da avaliação que, muitas vezes, interferem de maneira implícita, uma forte carga educativa que converte numa das variáveis metodológicas mais determinantes”.

No que concerne a disciplina de Língua Portuguesa, a avaliação deve tornar-se uma estratégia de regulação formativa da aprendizagem, pois permite aferir conhecimentos, possibilitando o uso de estratégias de superação diferenciadas (Figueiredo, 2004), auto e heterorreguladas.

2.2. Práticas de aprofundamento da oralidade

Quando a criança não sabe nem ler nem escrever, mesmo assim produz textos, com as especificidades e características da modalidade oral.

O ato de falar diferencia o homem, no exercício da comunicação e do pensamento. Segundo Paulo Freire (1995, p. 39), “expressar-se através da fala. Organicamente ela está quase ligada ao ato de respirar, pois seu impedimento abafa o homem, encolhe-o”.

Qualquer falante do Brasil, independentemente de seu nível, apreende a estrutura da Língua, mesmo que não consiga analisar os encadeamentos e as particularidades da linguagem que utiliza. Sabe-se que os professores dedicam um bom tempo à explicação teórica, sobre frases prontas, e não se centram no ato natural da fala do dia a dia, num determinado contexto. Ao constituir a língua formal como objeto de estudo e ensino, desconsiderando a relevância da oralidade, para o exercício da cidadania, muitos docentes dificultam, ou mesmo impedem, o desenvolvimento dessa prática, em contexto escolar.

No transcorrer de um estudo, o autor Gonçalves Filho (1990) faz uma observação bastante relevante e pertinente sobre esta linha temática. O investigador realiza uma análise comparativa entre o ensino do Português e o ensino de uma Língua Estrangeira, mostrando que, metodologicamente, o ensino de Língua estrangeira é voltado especificamente para o ato da fala, dando estímulo para que todos falem e conversem, enquanto na Língua pátria o professor pede que os alunos se cale. Este exemplo recorda-nos também que um dos grandes atos pedagógicos é ensinar as pessoas a escutar, porém esse ato só pode ser garantido pelo ato de bem-falar, ou seja, através da oralidade.

Nas palavras do mesmo autor, em relação ao ensino da Língua (Idem), “o silêncio não é de ouro”, contrariando o aforismo popular. A atitude de impedir o aluno de se expressar oralmente demonstra o desrespeito pela modalidade oral, impedindo não apenas a interação entre professor e aluno, como também o acesso à variedade culta ou elaborada da língua (Bernstein,1972), negando a crianças e jovens a prática da língua, como instrumentos mínimos de conhecimento da chamada língua de prestígio.

Nesta mesma concepção, Gonçalves Filho (1990)apresentapropostas para a prática do Português, em sala de aula, sugerindo que se pratique, com os alunos, técnicas de como falar. As indicações incluem:

- facilitar a desinibição em expressar-se oralmente;
- estreitar o relacionamento entre professor-aluno;
- ampliar o léxico através do diálogo;
- perceber e aprimorar a dicção e a voz;
- refletir e encontrar a postura mais adequada para falar em público;
- promover debates, onde a fala seja treinada sem apoio do livro-texto.

Quanto ao procedimento pedagógico, o mesmo autor (Idem) sugere organizar pequenos grupos em círculo. O professor solicitará aos alunos,primeiramente, um relatório verbal, no qual expressem as suas histórias individuais e, logo após,uma narração coletiva.

Outro autor, Geraldi(2002), oferecesugestões de atividades, para serem desenvolvidas em sala de aula, focadas também numa concepção de linguagem interacionista. Este autor faz alusão à prática de leitura de textosenvolvendodois tipos de textos, curtos, como contos, lendas e crônicase narrativas longas, os romances. Os curtos seriam destinados à produção de textos. Já os narrativos precisam deum horário específico ede um período delimitado pelo professor. Cada aluno selecionará um dos livros disponíveis para ler, iniciando a leitura naescola e dando continuidade em leitura extra-aula, fora da escola. Os livros serão trocados pelos alunos e,a cada troca, será atribuída uma pontuação. Afirma o autor que, nesta atividade, não é precisa fazer a cobrança nem da leitura oral nem de fichas para responder, uma vez quea finalidade é desenvolver o gosto pela leitura e não a análise literária. A avaliaçãopoderá ser feita *a priori*, de forma quantitativa. Quanto ao aspecto qualitativo ficará ao critério do professor, de acordo com as obras escolhidas. Finaliza o referido autor informando que, independentemente de qualquer questionamento ou pergunta sobre o livro, os alunos acabam comentando o que leram, e isso é o que importa.

Também Bussato (2010) apresenta sugestões de práticas de oralidade, na sala de aula, pois acredita que a oralidade deve ocupar um espaço privilegiado, na formação do homem. O autor sugere, como atividade, o conto(tempo: ontem, hoje e amanhã). Afirma que o conto é um gênero que diverte e aconselha. Sugere que esta atividade sejaconcretizada através de um conto, selecionado pelo professor. Este fará a leitura em voz alta e, juntamente com os alunos, pesquisará sobre a temporalidade, através da ação do verbo. O estudo incluirá o uso dos tempos verbais no texto. Por fim, os alunos procederão à criação de minicontos orais, os quais serãocontados aos colegas da turma.

Na segunda parte deste trabalho, serão analisados e discutidos resultados relativos a práticas da oralidade, em contexto de sala de aula.

PARTE II - FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO IV- DESENHO METODOLÓGICO

1. PROBLEMÁTICA

Tendo por base a influência da oralidade em todas as atividades humanas, devido ao interacionismo comunicativo que rege as sociedades, interessava concretizar uma pesquisa sobre práticas da oralidade no Ensino Fundamental.

Focalizando as estratégias e atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula, partiu-se da reflexão conjunta sobre as características dos gêneros orais, em conjugação com a supervisão docente.

O percurso seguido contemplou, primeiramente, a análise de conceitos e estratégias, fundamentadas na revisão teórica, com análise de estudos efetuados. De seguida, partindo dessa base concetual, o estudo procurará focalizar as percepções dos professores relativamente ao ensino da oralidade, em conjugação com os restantes domínios de língua portuguesa.

2. PERGUNTA DE PARTIDA

Como é possível aperfeiçoar a competência da oralidade de alunos do Ensino Fundamental, em sala de aula, na perspetiva supervisiva dos professores

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo Geral

Analisar o papel do professor no aperfeiçoamento da competência da oralidade em sala de aula, tendo em conta práticas com alunos do Ensino Fundamental.

3.2. Objetivos Específicos

- Definir tipologicamente os gêneros da oralidade
- Caracterizar a prática de seminário, em sala de aula
- Analisar as características do ensino-aprendizagem da oralidade, em contexto de sala de aula.

- Perspetivar o papel do professor numa metodologia de ensino direcionada para a oralidade.
- Contribuir para a prática pedagógica da língua portuguesa no Ensino Fundamental.

4. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A abordagem metodológica da presente pesquisa conjuga o paradigma qualitativo, com um suporte quantitativo de análise estatística. Trata-se de uma investigação em contexto real, para compreender, explorar, ou descrever práticas educativas. Como define Mendes (2002), é importante pesquisar a realidade, em seu estado natural, empregando múltiplos métodos de recolha e tratamento de dados sobre algumas entidades.

Nas Ciências da Educação, a pesquisa, refletida e fundamentada, assume um papel essencial para o diagnóstico, a descrição e a mudança da práxis. Privilegia-se uma ligação efetiva entre a teoria e a prática, essencial à descoberta de possíveis respostas que é questão de partida. De facto, a “teoria emana da prática e, uma vez, validada pela investigação, ela torna à prática e orienta-a” (Fortin, 2009, p. 23).

Sendo a finalidade deste estudo reconhecer uma determinada realidade, optamos por um estudo de tipo exploratório, que possibilita estudar de forma mais ou menos aprofundada (Bell, 2004), uma situação contextualizada no tempo e no espaço.

5. INSTRUMENTOS DA COLETA DOS DADOS

Os instrumentos de recolha de dados constituem, na opinião de Quivy e Campenhoudt (2008) “formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados” (p. 25). Ou seja, consistem em procedimentos científicos que procuram responder às questões de investigação.

Para o levantamento dos dados foram aplicados questionários. Laville e Dionne (1999) consideram que este instrumento de pesquisa, consiste na elaboração de uma série de perguntas, devidamente sequencializadas e focalizadas, de acordo com a temática em estudo.

O questionário consta de duas partes. A primeira contempla a identificação dos professores respondentes, num total de oito perguntas (de “a” até “h”). Em seguida, o referido

questionário engloba nove perguntas (do 1º ao 9º quesito) relacionadas com a prática educativada língua portuguesa. Neste sentido, focaliza o gênero seminário, com o intuito de delimitação e maior aprofundamento de um gênero específico.

Anteriormente realizamos o pré-teste com o objetivo de verificar se as questões formuladas eram de fácil compreensão conforme sugere Vieira (2007, não tendo sido necessárias quaisquer modificações.

A partir dos questionários aplicados, os dados foram levantados e tratados pela segundo procedimentos de análise do discurso escrito (Bardin,2000), de forma a obter resultados, que foram quantificados através da contagem de ocorrências.

6. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A cidade em que foi baseada a presente pesquisa é o Recife, localizada no Estado de Pernambuco, Nordeste, Brasil, cujas raízes históricas advêm das pedras naturais, chamadas de arrecifes, as quais encontram-se em toda extensão da costa, formando barreiras naturais. Tais barreiras contribuíram para a formação de um Porto natural. A cidade passou a ser conhecida como “Recife dos navios”, por nascer à beira do mar e do rio.

O primeiro marco histórico interessante do Recife deu-se em 1534, com as capitânicas hereditárias. Recife era o porto de Olinda, bem como a capital de Pernambuco, tornando-se ponto de encontro para receber outras metrópoles, bem como povos das mais variadas culturas.

Em 1930, os holandeses chegaram ao Brasil, mais especificamente à cidade do Recife, atraídos pela cana-de-açúcar. Após alguns anos, o Conde Maurício de Nassau assumiu o governo e traçou planos para o desenvolvimento da cidade. Projetou ruas, construiu pontes, contratou arquitetos, engenheiros e paisagistas da Europa, a fim de investir na construção da cidade, posteriormente chamada de Veneza brasileira, por conta de sua beleza hidrográfica.

Em 1848, após a saída dos holandeses, a cidade já era polo comercial e cultural de toda região Nordeste, tornando-se centro distribuidor.

No século XX, grandes indústrias instalaram-se na cidade. Atualmente, Recife apresenta dados que revelam uma população de 1.536.934 habitantes (ano de 2010), área de 218 Km², densidade demográfica de 7.050 habitantes por Km²; altitude de 4 metros. Seu clima é tropical, com vegetação de árvores da Mata Atlântica. É banhada e cortada por seus principais rios, cujos nomes são Capibaribe e Beberive, e temperatura média.

Sua cultura advém de uma miscigenação das culturas europeia, indígena e negra, o que leva a uma riqueza e diversificação do patrimônio.

Recife tem o terceiro polo gastronômico do país, cujos sabores vão desde a comida vegetariana, passando pelas cozinhas mexicana e baiana, dentre tantas outras opções.

Essa diversidade cultural revela-se também nas suas festas, começando pelo Reveillon, cuja tradição mostra as pessoas vestidas de branco, cuja comemoração ocorre à beira-mar, na praia de Boa Viagem. Após a virada do ano, outra festa de destaque é o carnaval, festa multicultural, com vários ritmos, como frevo, maracatu, caboclinho, pastoril, samba, mangue beat, afoxé. Essa festa inicia-se oficialmente numa sexta-feira, com várias nações de maracatu. No sábado, o destaque é o Galo da Madrugada, considerado o maior bloco de carnaval do mundo, de acordo com o Guinness Book.

A cidade possui o passeio turístico chamado de Grito dos Poetas, que leva o visitante para conhecer as ruas históricas, além de conhecer as igrejas (mais de 20, espalhadas pela Ilha do Recife Antigo, Ilha de Santo Antônio e Ilha da Boa Vista, formadoras do Centro da cidade do Recife) e pontes (são 40 ao todo, com destaque para a primeira ponte construída nas Américas, a ponte Maurício de Nassau). Outros pontos turísticos que merecem destaque é o Mercado de São José e os museus, com destaque para o Museu do Homem, para a Oficina Cerâmica de Francisco Brennand, o Museu de Arte Moderna Aluízio Magalhães e Museu da Cidade do Recife e do Estado.

A cidade possui os seguintes dados econômicos e sociais: Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 24,8 bilhões (dados de 2009); renda per capita de R\$ 15.903,00. As principais atividades econômicas são indústria, comércio, serviços e turismo.

Recife é a metrópole mais rica do Norte-Nordeste. Em 2010, registrou um PIB nominal de 30 bilhões de reais, sendo que sua região metropolitana apresentou um PIB de 61,4 bilhões de reais e renda per capita de R\$ 19.540,00. É, assim, a metrópole mais rica da região Norte-Nordeste. Possui um moderno Aeroporto Internacional, bem como o Porto de Suape, localizado na região metropolitana, um dos melhores portos do Brasil e o Poro Digital, maior parque tecnológico do país na produção de softwares.

No condizente à educação, a Rede Municipal de Ensino comporta, aproximadamente, 144 mil alunos em escolas municipais do Recife, organizados em ciclos curriculares (1º, 2º, 3º e 4º ciclos).

A Constituição Federal de 1988 refere-se à educação como direito social, no art. 205. No que tange à competência, o Ensino Fundamental I e Educação Infantil são prioridades dos

Municípios. Os Estados e Distrito Federal atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Atualmente, a Secretaria de Educação do Recife investe em vários programas, para a formação e criação de leitores, ampliação e diversificação de mediadores de leitura, contadores de histórias infantis, oportunizar projetos de alfabetização e letramento, com foco de atuação no desenvolvimento de leitura fluente, compreensão de texto do sistema alfabético, em parceria com o Projeto Mais sob Mais (movimento de aprendizagem interativa que intensifica o processo contínuo de interação, compreendendo a diferença de cada um na aprendizagem).

Referido projeto possibilita aos professores reflexões sobre a prática docente dentro do processo de formação continuada. Desde 2003, em Pernambuco, o programa Brasil Alfabetizado oportuniza o processo de alfabetização para jovens e adultos, a partir dos 15 anos. Através da iniciativa do Ministério da Educação, a Prefeitura do Recife executa esse programa, que contribui para o processo de mobilização dos estudantes e formação dos professores.

A visão dos Estados e Municípios, hoje, investe 5% do PIB em educação. Esse percentual é baixo, inferior ao desejado, que giraria em torno de 10% (esse percentual é exigido pelas entidades ligadas ao setor e movimentos sociais, que consideram percentagem significativa para obtenção de uma educação de qualidade e inclusiva).

7. POPULAÇÃO ALVO E AMOSTRA

Foi definida a seleção dos sujeitos envolvidos na pesquisa, com a opção de investigar a prática pedagógica de 120 (cento e vinte) professores da língua portuguesa, noutro universo da rede de ensino municipal (quatro escolas) e estadual (quatro escolas), do Ensino Fundamental do estado de Pernambuco, região Nordeste do Brasil.

O período para atividades de investigação no campo foi de três meses, no primeiro semestre eletivo de 2011.

Inicialmente, o estudo pretendia envolver professores e alunos, todavia, esses últimos foram excluídos, porque foi percebida a dificuldade para a observação dos estudantes, os quais deveriam apresentar seminários e observados pelo investigador para uma leitura transversal entre os dados obtidos dos questionários e dos seminários. Tal fato justifica-se que

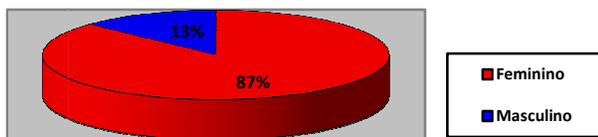
as constantemente atividades de seminário foram postergadas pelos professores por motivos diversos, e com isso, impossibilitando o tempo de pesquisa.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

1. IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES RESPONDENTES

O Inquérito por Questionário, como previamente descrito, consta de duas partes, das quais a primeira diz respeito à identificação dos professores respondentes. Assim, quanto ao perfil, os professores são, como podemos observar, maioritariamente do sexo feminino (87%).

Gráfico1- Gênero



Os jovens professores, constituem uma minoria (13%), contrastando com a maioria (37%) de faixas etárias entre 50 e 58 anos.

Gráfico2- Idade

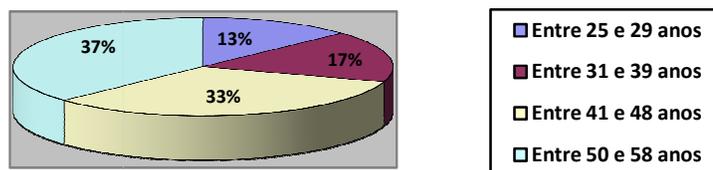
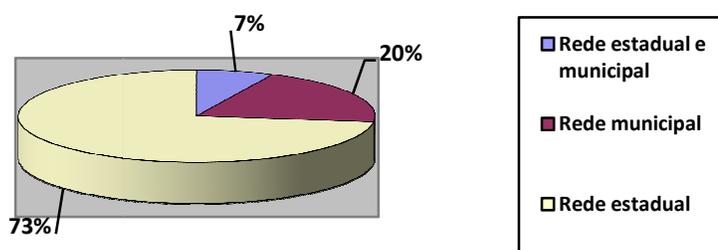


Gráfico 3 - Rede de ensino em que atuam

Os professores respondentes trabalham, em sua maioria na rede estadual com 73% , com 20% na rede municipal e 7% nas redes estaduais e municipais.

Quanto ao à habilitação profissional, dos docentes entrevistados, 33% possuem habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa, 20% tanto em Letras quanto Pedagogia, 24% em Língua Portuguesa e 3% em Biblioteconomia. Dentre esses docentes, 67% possuem Pós-Graduação, e 35% não possuem especialização. Quanto à área específica que fizeram especialização, em sua maioria, 33% não informaram a área, enquanto 18% a fizeram na área de linguística, enquanto 14%, na área de educação, 7% em Língua Portuguesa e Psicologia, 10% em Literatura, 3% distribuídos em áreas distintas, como Cultura Pernambucana, Administração Escolar e Produção de Texto.

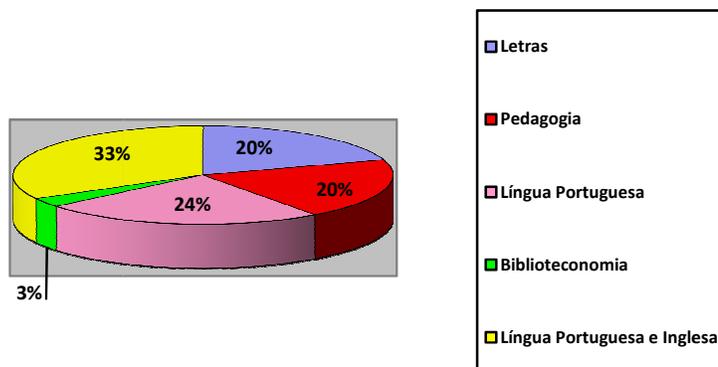
Gráfico 4- Habilitação para o ensino

Gráfico 5- Detentores de curso de Pós-Graduação

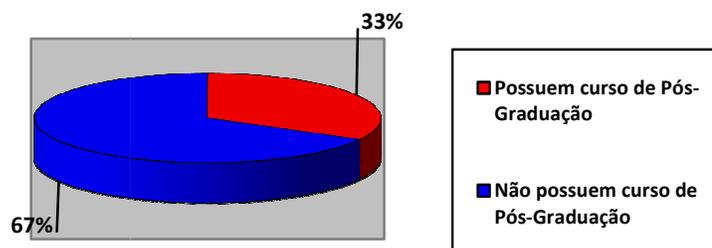
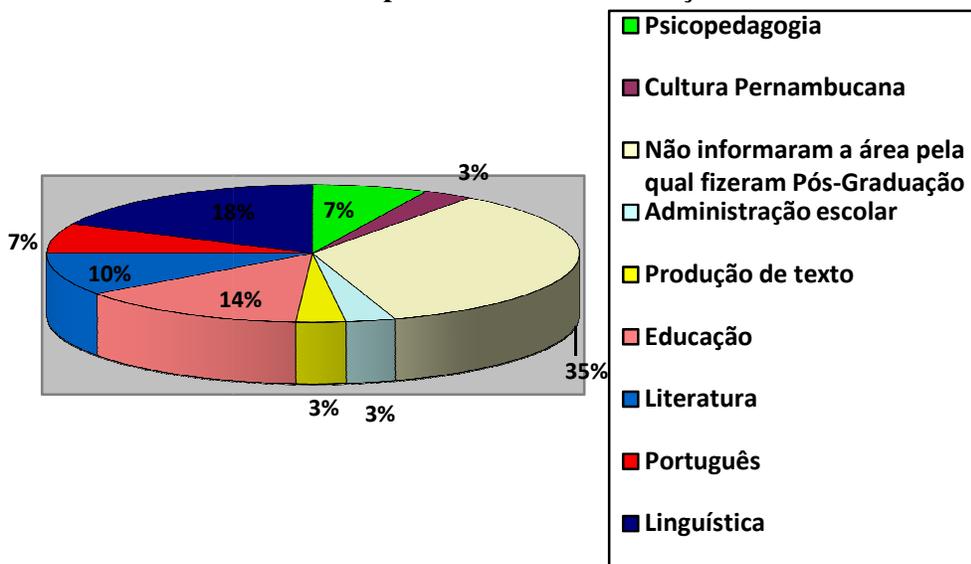
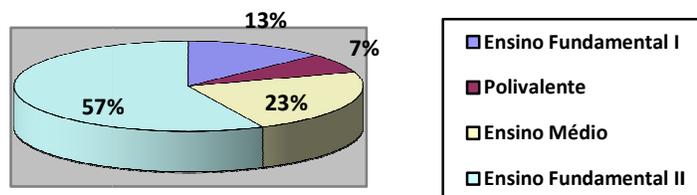


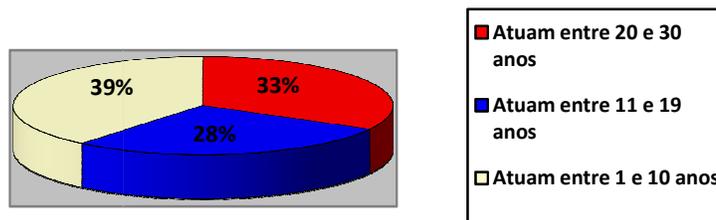
Gráfico 6-Área específica de Pós-Graduação



Em relação às séries que lecionam, 57% dos docentes trabalham no Ensino Fundamental II, 23% no Fundamental Médio e Fundamental II, 13% no Ensino Fundamental I e 7% dos professores são polivalentes (ensinam em média três disciplinas, no Ensino Fundamental I).

Gráfico 7- Séries lecionadas pelos professores

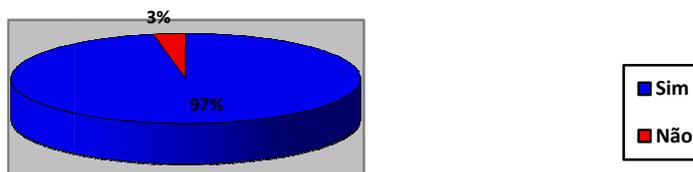
Quanto ao tempo de atuação dos referidos professores, 39% atuam entre 1 a 10 anos, enquanto 33% atuam entre 20 e 30 anos e 28% atuam entre 11 a 19 anos.

Gráfico 8- Tempo de atuação profissional

2. ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA RELATIVA À ORALIDADE

Iniciando a análise da prática pedagógica dos professores, no que concerne à oralidade, a primeira questão foi: Professor, em seu planejamento, há atividades programadas para trabalhar a oralidade dos alunos? Justifique.

Gráfico 9- Concretização de atividades programadas sobre a oralidade



Constata-se que 3% dos professores afirmam que não concretizam, e 97% afirmam que há atividades programadas para trabalhar a oralidade, concentrando suas justificativas na seguinte frase, apresentada por uma das professoras:

“Sim, pois procuro aplicar atividades que exercitem a fala espontânea e que ajudem construção do texto formal”.

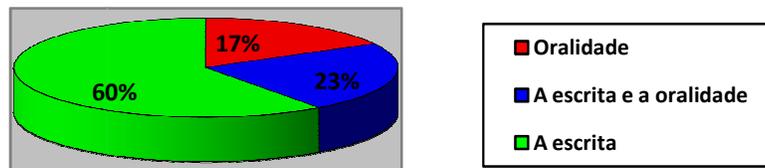
Observa-se, em suas respostas, que a maioria dos professores reconhece que a oralidade é um dos eixos que direciona o trabalho dos professores, no ensino da língua materna, e que os conteúdos estão centrados em dois eixos que se completam: escrita e oralidade.

Segundo Marcuschi (1996, p.2), “a língua oral possui seu lugar no ensino da língua materna como duas modalidades dentro de um *continuum* de variação, indispensável”. Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PNCs (1997, p.51) orientam:

“A preparação e a realização de atividades e projetos que incluam a exposição oral permitem a articulação de conteúdos de língua oral e escrita (escrever o roteiro que fala, falar a partir do roteiro, etc). Além disso, esse tipo de atividade representa um espaço privilegiado de intersecção entre diferentes áreas do conhecimento, pois são os assuntos nas demais áreas que darão sentido às atividades de exposição oral em seminários”.

Passando à segunda questão, interessava saber as práticas dos professores, relativas a treino em situação de aula. Por isso, formulou-se a seguinte questão: Entre a escrita e a oralidade, o que é mais trabalhado no dia a dia da sala de aula? Justifique.

Gráfico 10- Treino da oralidade e escrita em sala de aula



Observa-se que a maioria dos respondentes, com 60%, concentra as suas atividades na escrita, seguida pela escrita e oralidade com 23%, e 17% das atividades envolvem a oralidade.

Quanto à justificativa, converge-se em grande parte para a explicação de um dos professores, que respondeu o questionário, ao afirmar:

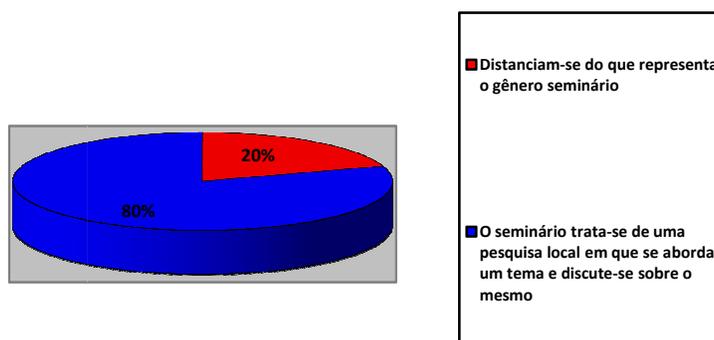
“Porque a maioria das atividades são escritas, devido até mesmo à falta de tempo para desenvolver mais atividades orais”.

Nesta questão, nota-se que os professores tendem a permanecer presos ao ensino tradicional, sem inovar nem dar a devida atenção à oralidade, contrariando as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PNCs (1997, p.49) há mais de uma década: “eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas da fala, escuta e reflexão sobre a língua”.

Conforme Vieira (2007), isso é reflexo de um sistema de ensino voltado para o ensino tradicional, sustentado pela gramática normativa, não priorizando o ensino da oralidade como objeto ensinável.

Elliot (1993, cit. por. Zabala, 1999, p.14) sugere que o professor faça uma autoavaliação de sua prática, e propõe: “a mudança de prática ao considerar que através da avaliação, a compreensão inicial do professor sobre o problema se transforma. Portanto, a decisão de adotar uma estratégia de mudança precede o desenvolvimento da compreensão. A ação inicia reflexão”.

Gráfico 11 – Definição do gênero seminário



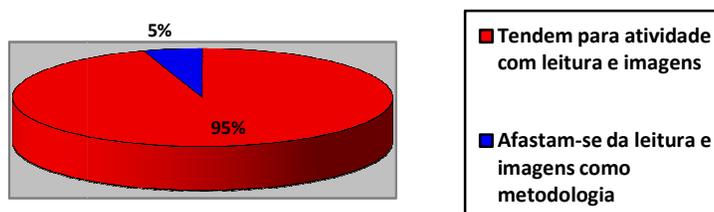
Nesta questão, de definição do gênero seminário, evidencia-se que 20% dos professores distanciam-se do que representa o gênero seminário, confundindo-o com a apresentação de trabalho. Por sua vez, 80% dos professores entende que o seminário é uma pesquisa local em que se aborda um tema e se discute sobre o mesmo. Como exemplificado na seguinte afirmação:

“uma modalidade em que o aluno pesquisa o tema que deve ser tratado seguindo as orientações do professor e depois expõe em sala de aula dando oportunidade para os alunos e os professores fazerem intervenções”.

Conforme pesquisa realizada pelos autores Dolz, Schneuwly, Di Pietro e Zahnd (2004), a exposição oral ou seminário é a atividade mais citada por todos os professores, como a que melhor desenvolve a oralidade. Embora seja considerada uma atividade tradicional, na maioria das vezes não é praticada na sala de aula, seguindo uma sequência de um “trabalho didático específico”. De acordo com os autores supracitados (Idem, pp.216-218),

“muitíssimas vezes isso se dá sem que um verdadeiro trabalho didático tenha sido efetuado sem que a construção da linguagem expositiva seja objeto da atividade de sala de aula, sem que estratégias concretas e procedimentos explícitos de avaliação sejam adotados [...] o conceito de seminário norteia os objetivos e as estratégias de intervenção pedagógica. [...] podemos, pois, definir a exposição oral como um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhes transmitir informações, escrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa. Na perspectiva do ensino, em que se trata de construir um objeto ensinável”.

Gráfico 12 - Metodologia desenvolvida para o ensino-aprendizagem do seminário



Os dados dessa questão, metodologia desenvolvida para o ensino –aprendizagem do seminário, revelam que 5% dos professores afastam-se da proposta seminário, de modo significativo; 95% dos professores utilizam a leitura e imagens como estratégias. Conforme sinalizam as frases de determinados professores, a seguir destacadas:

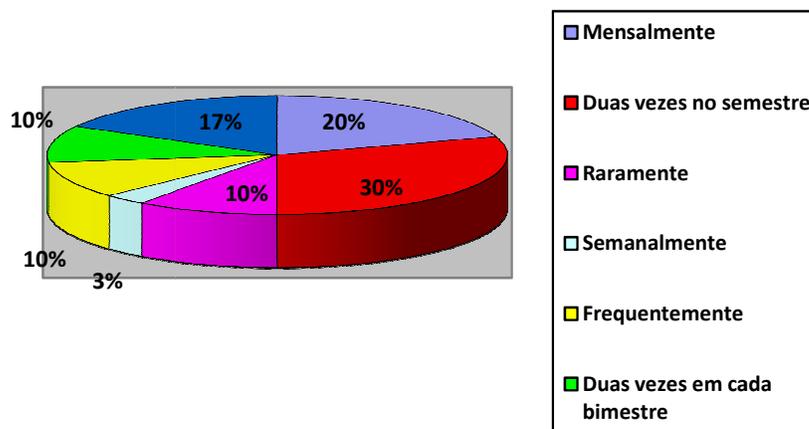
“Utilizo o data show com apresentação de imagens”; *“Leitura através de imagens”*; *“Pesquisa, leitura, comparação das informações, resumo e forma de apresentação”*.

Neste sentido, ressaltam os autores Brait e Rojor (2002, p.1):

“Tratando-se de um texto oral que não será lido,mas exposto, os expositores precisarão de apoio de memória, o que significa recorrer a outros suportes de fala, caso das ilustrações, slides, imagens, mapas, gráficos, tabelas, etc. O esquema de apoio à apresentação deverá iniciar com anúncio dos tópicos que serão expostos e finalizar com uma síntese e uma avaliação”.

Nesse aspecto, propõe Vieira (2007, p.34): *“Todas as estratégias, mais a linguagem verbal acessível e ao mesmo tempo rigorosa e atraente, fazem parte da estrutura composicional do seminário e de seu estilo, possibilitando intervenção ativa e o conhecimento partilhado, o que implica, necessariamente, abertura da palavra à audiência”*.

Gráfico 13 - Importância e frequência do trabalho em seminário



Os professores percebem a importância de trabalhar um seminário, pois afirmam que tal requer interação dos grupos, troca de ideias e desenvolvimento da oralidade com clareza. Como afirma um professor:

“desenvolver autonomia dos alunos como construtores de sua aprendizagem”.

Em relação à importância do seminário e ao seu uso no espaço da sala de aula, é possível perceber que os professores de Língua Portuguesa acreditam que a atividade seminário desenvolve tanto o domínio da oralidade como também habilidades específicas, pertinentes ao ato de expressar-se. Afirma Bussato (2010, p.6) “Falar com propriedade dentro de um contexto solicitado fortalece o senso de cidadania, promove interação social, oferece instrumentos argumentativos que propiciam a comunicação e asseguram a autoestima do falante”.

Para justificativa da frequência do seminário, apenas 03 professores responderam:

“quando há algum tema que requer mais envolvimento da turma;

“Durante a IV unidade os alunos irão apresentar seminários semanais, paralelamente com debates”

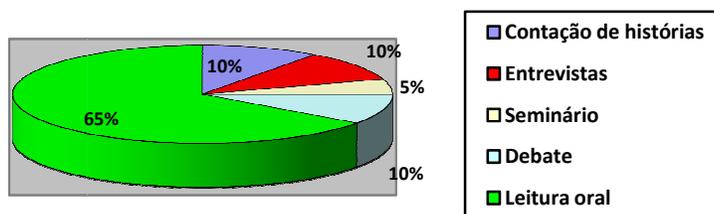
“uma vez a cada bimestre, porque o aproveitamento é melhor e também para não prejudicar o cumprimento do planejamento do bimestre”.

Observa-se grande divergência entre os professores, demonstrando que os mesmos estão ligados ao ensino tradicional da oralidade, e não como objeto ensinável. Segundo Vieira (2010, p.37), “o trabalho com a modalidade oral da língua ainda encontra muitas resistências

no interior da escola”, apesar de sermos, segundo Marcuschi (2011, p.24), “seres eminentemente orais, mesmo em culturas tidas como amplamente alfabetizadas”.

Essa importância da oralidade, tal como analisado na revisão teórica, é reforçada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998, p.67) “Ensinar a língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania”.

Gráfico 14- Gêneros orais mais trabalhados em sala de aula



Na questão seguinte, quais os gêneros mais utilizados em sala de aula, os professores realçaram a leitura, os debates, as entrevistas, os seminários e a narração de histórias. Estes resultados comprovam que os professores são seguidores de atividades tradicionais, resumindo o ensino da oralidade, em sua maioria (65% dos professores fazem menção à leitura oral), 10% a narração de histórias, 10% a debates, 10% a entrevistas e 5% a seminários, como atividades mais úteis para desenvolver o domínio da oralidade. Estes resultados estão de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998, p.25): “cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentação teatrais”.

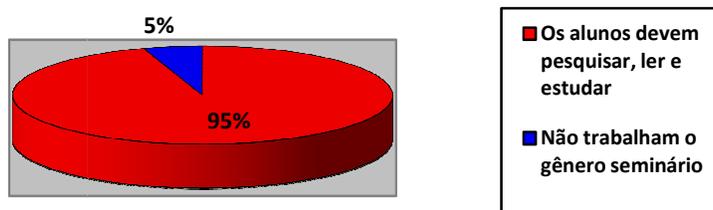
Quanto ao trabalho com exposição oral, explica Schneuwly e Dolz(2004, p.216),

“Se a exposição vem de uma longa tradição e é constantemente praticada, muitíssimas vezes isso se dá sem que um verdadeiro trabalho didático tenha sido efetuado, sem que a construção da linguagem expositiva seja objeto de atividades de sala de aula, sem que estratégias concretas de intervenção e procedimentos explícitos de avaliação sejam adotados”.

Estes mesmos autores acrescentam:

“A exposição representa, no entanto, um instrumento privilegiado de transmissão de diversos conteúdos. Para a audiência, mas também e sobretudo para aquele que prepara e apresenta, a exposição fornece um instrumento para aprender conteúdos diversificados, mas estruturados graças ao enquadramento viabilizado pelo gênero textual”.

Gráfico 15 - Orientação dada aos alunos para a realização do seminário



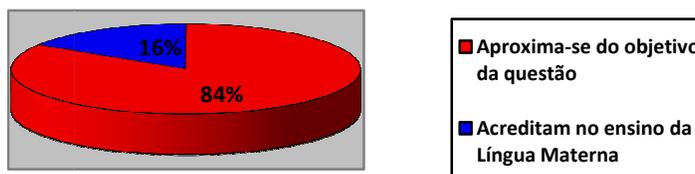
No que se refere à orientação que é dada aos alunos somente 5% dos professores não orienta sobre o gênero seminário. Porém, a maioria (95%) dos professores, orienta os alunos a pesquisar, ler e estudar o tema que será apresentado. Como exemplo, temos uma das afirmações:

“Primeiro a pesquisa do tema, seleção das ideias principais e utilização tecnologia como instrumento didático”.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p216),

“A exposição oral deve ser tratada como objeto de ensino de expressão oral: ‘fazer uma exposição’ – ou, segundo a terminologia frequentemente utilizada na escola, um seminário – representa uma das raras atividades orais que são praticadas com muita frequência nas salas. A exploração de temas diversificados de informação, a seleção das informações em função de um tema e da finalidade visada e a elaboração de um esquema destinado a sustentar a apresentação oral constituem um primeiro nível de intervenção didática, ligado ao conteúdo”.

Gráfico 16 -Importância do ensino da oralidade em língua materna

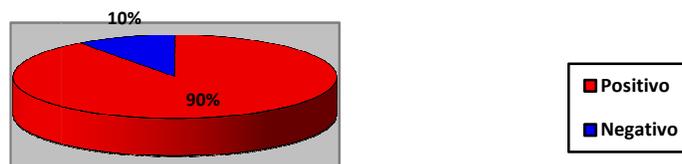


Nesta pergunta, evidencia-se que 16% dos professores acreditam no ensino da Língua Materna e 84% expressam a importância do ensino da oralidade como aprimoramento da comunicação.

“*Dar segurança ao aluno em todos os aspectos da aprendizagem*”, segundo um professor entrevistado.

Conforme Marcushi (2007, p.25), “A oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização do mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”.

Gráfico 17 -Momento positivo e negativo de uma atividade oral na aula



Nota-se que 10% dos professores não atingiu o seu objetivo, ao realizar uma atividade oral, devido à indisciplina dos estudantes. E 90% aproximaram do objetivo de modo positivo. A maioria afirma que

“estimula a leitura para os alunos e negativamente com relação à indisciplina, causada por esses”, como sinaliza um professor:

- Negativo: *“Quando não consigo por causa da indisciplina”*.

- Positivo: *“Quando os alunos apresentam o trabalho e explicam o assunto direitinho”*.

Em relação ao lado negativo, constata-se através do estudo que, durante o processo reflexivo do professor, ele busca compreender na sua prática o motivo do problema. Segundo Bolzan (2002, p.17), *“ao refletir, ele passa a pensar sobre a situação passada, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que virá propor e organizar”*.

Em relação ao lado positivo, propõe Vigotsky (1991) que o professor de Língua Materna deve estimular a fala estética e o discurso oral em atividades na sala de aula, pois ao exercitar a linguagem, o ser humano organiza seus pensamentos.

Acrescenta Vieira (2007, p.17) que toda prática deve ser reflexiva:

“Esse processo de reflexão crítica, feito individualmente ou em grupo, pode tornar conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional e, ao mesmo tempo, favorecer a comparação dos resultados de sua proposta de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas. Refletir sobre o saber e o saber-fazer implica processos racionais e intuitivos e esses processos, por sua vez, fazem parte do pensamento prático do professor”

Para Freire (1997) e Perrenoud (1999), uma proposição de ensino que considere as construções do aluno pressupõe um professor que atua como protagonista, mostrando-se curioso, prestando atenção ao que o aluno diz ou não diz, ou faz ou não faz, colaborando para que ele seja capaz de articular os seus conhecimentos escolares. Trata-se de conferir ao aluno um central na aprendizagem, neste caso da oralidade, de forma a adquirir e aprofundar competências, conhecimentos e capacidades.

A linguagem, nos seus vários domínios, constitui uma aprendizagem essencial, a nível pessoal e profissional, para inserção na sociedade. Como tal, todas as áreas e domínios devem ser trabalhados igualmente em sala de aula, revertendo a tendência de esquecimento da oralidade enquanto gênero da linguagem.

CONCLUSÃO

Conforme a análise dos dados levantados, percebe-se que o docente de Língua Portuguesa entende a oralidade como uma forma natural de falar, como também reconhece a sua importância, quando inclui, em seu planejamento, algumas atividades do gênero oral. Todavia, constata-se que os docentes não percebem que a escola não dá a devida atenção à modalidade oral. Esta precisa ser explorada em sala de aula e, principalmente, ser entendida como objeto ensinável, assim como acontece, desde sempre, com a prática da escrita no espaço escolar. Portanto, ambas, oralidade e escrita, devem ser objetos ensináveis.

Esta perspectiva, integrada do ensino da Língua Portuguesa, ancora numa formação e ensino da língua em *continuum*, no espaço escolar, de acordo com a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs (1998) sobre os objetivos, os conteúdos e o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

A maioria dos professores prefere a escrita à oralidade. Essa preferência deve-se ao fato de o ensino, durante muito tempo, valorizar a gramática normativa. Consequentemente, não havia o reconhecimento da modalidade oral, como objeto de pesquisa e ensino.

Quanto à prática, no tocante à oralidade, o docente usa os gêneros orais selecionados pela escola tradicional de forma livre, limitada em relação à questão didático-metodológica, pois desconhece outra forma de proceder. Tal resulta em atividades menos elaboradas, sem preparação nem treino efetivo do uso dos gêneros orais, em diferentes situações de uso.

Após o estudo, sobre a prática educativa e formação de professor, observa-se que o professor de Língua Portuguesa mantém a sua concepção tradicional, desde a sua formação e segue sem reflexão para a prática pedagógica. Não inova nem busca outros suportes teóricos, nem troca ideias sobre sua prática com outros docentes. Ao longo dos anos, continua preso ao tradicional e ao livro didático que é oferecido pela escola.

Em relação à sua prática, desconhece outra forma de proceder, reproduzindo conhecimentos e estratégias que mantém, desde a sua formação universitária. Falta-lhe acesso a propostas de atividades em situações didáticas, que direcionem como fazer, além de acesso a livros e manuais que atualizem as etapas e os procedimentos específicos.

Nota-se, por consequência dessa concepção sobre o ensino, que o docente permanece na mesma prática, priorizando a escrita e não a oralidade.

No contexto atual, e focalizando o Ensino Fundamental, é evidente o desconhecimento do docente, em relação ao trabalho com a prática da modalidade oral, no espaço da sala de aula. Contrapondo-se a uma concepção redutora da oralidade, e em relação à prática dos docentes de Língua Portuguesa, os PCNs aconselham, há mais de uma década, na modalidade oral, o planejamento da ação pedagógica, com atividades sistemáticas de fala e escuta e respetiva avaliação.

O gênero seminário destaca-se como um gênero oral que está sempre circulando no espaço escolar, em todos os níveis, desde o fundamental ao superior. Na prática pedagógica, percebe-se que, de um modo geral, os alunos, independentemente do seu grau de escolaridade, têm dificuldade em expor os seus conhecimentos no espaço escolar e extraescolar, o que provoca uma certa tensão e insegurança,

Nota-se que o gênero oral seminário é muito confundido com a apresentação de trabalhos. Os docentes inquiridos, em sua maioria, deixam bem claro que a pesquisa, leitura de imagem e resumo oral é feita sem um trabalho didático metodológico, que envolva estratégias concretas, definidas para a realização de uma situação de comunicação pretendida. Quanto à importância de trabalhar um seminário, todos afirmam que esse gênero é importante, para desenvolver habilidades orais e a “autonomia como construtores de sua aprendizagem”. Em contrapartida, na prática, a pesquisa apresenta uma frequência que não condiz com a concepção do professor, em relação à importância dada ao gênero. Em sua classificação, é considerado o último, porém é citado como o gênero oral mais utilizado em sala de aula, usado mais para fins avaliativos.

Na prática pedagógica, detecta-se uma fragilidade, ao não ser percebido o seminário como um gênero que é utilizado, como atividade, em todas as disciplinas. Sublinha-se que é da responsabilidade do docente orientar a linguagem, como também todo o procedimento, desde a etapa inicial até às perguntas e respostas, contempladas na apresentação. Muitos profissionais, de diversas áreas, usam o gênero apenas para fins avaliativos e transmissão de conteúdos, sem dar a devida atenção à questão pertinente da oralidade.

Constata-se que a prática dessa atividade segue uma tradição e, frequentemente, é usada sem um acompanhamento de um trabalho didático específico. O gênero seminário é uma prática que está ganhando espaço no planejamento tanto de língua portuguesa como em diversas disciplinas e está presente no espaço da sala de aula, no Ensino Fundamental. O ideal seria que o docente trabalhe o gênero seminário de forma diferenciada da tradicional, através de um ensino sistematizado, em que o objetivo dessa prática não seja só a avaliação do

conhecimento transmitido pelo aluno, mas uma atividade significativa, em que o aluno possa aprofundar os seus conhecimentos, como também desenvolver a competência da oralidade, apropriando-se adequadamente dos usos sociais da língua.

É essencial que os alunos, nas aulas sobre oralidade, percebam o contexto social das atividades e possam vivenciar diferentes formas de expressão oral, interiorizando o que diferencia uma forma de falar de outra. Nesse sentido, vale ressaltar a importância de propor situações didáticas orientadas, com intervenções preliminares à realização da atividade, de forma a capacitar o aluno para a utilização da linguagem oral, quer se trate de debate, apresentação de trabalho, entrevista ou seminários, em situações reais no espaço escolar.

Conclui-se que a escola é o espaço ideal para desenvolver a capacidade do aluno, para que esse possa superar as dificuldades de expressão, através de um trabalho sistematizado em sequência didática, com planejamento específico, voltado para o texto oral. O professor deve tornar-se mais reflexivo, fazendo de sua própria atividade um ponto de análise, interpretação e aprendizagem (Alarcão, 2009). Durante o processo de reflexão, deve atuar como pesquisador, construindo e reconstruindo as suas atividades, na tentativa de solucionar a problemática do momento. É fulcral que selecione, de forma consciente, modelos teóricos, que atendam à sua prática e atuação pedagógica, na área da oralidade, adotando a teoria dos gêneros.

O professor deverá ter sempre presente que os gêneros representam formas discursivas, que se concretizam em diferentes maneiras e situações de comunicação. Por isso, são considerados conteúdos curriculares do ensino da língua portuguesa. Sabendo que a língua está organizada em gêneros, tais como entrevistas, seminários, debates, que possibilitam aos discentes utilizarem variáveis do discurso, é preciso que os docentes facilitem, aos alunos, uma apropriação adequada desses gêneros. Esse domínio deverá contemplar não só a parte escrita, mas também uma apropriação oral das variedades textuais, considerando tanto os gêneros tradicionais, que os professores costumam selecionar como os melhores para serem trabalhados, como os gêneros textuais presentes na nossa vida diária.

O ideal seria que o ensino da oralidade não fosse confundido com um treino formal da fala, mas englobasse inúmeras situações sociais, do exercício da cidadania.

Torna-se evidente que a escola não ensina a falar, pois a aprendizagem da língua materna efetua-se por imersão numa determinada comunidade linguística. Contudo, é preciso atender às diferentes formas de expressão sóciolectal, de acordo com o espaço geográfico no qual o aluno está inserido. É preciso uma nova concepção sobre a prática educativa da

Língua Portuguesa no Brasil, que esteja voltada para o exercício da fala, em diversas formas de expressão, no sentido do uso do texto oral e de certas especificidades, adequadas ao contexto social de comunicação.

Enfim, cabe considerar que esta investigação não pretende esgotar o tema, mas propor que as considerações apontadas, ao longo do estudo, contribuam para uma maior reflexão, abrindo a possibilidade de continuidade da investigação sobre o conteúdo abordado.

BIBLIOGRAFIA

- Abali, L (2009). *A importância da oralidade*. Disponível em <http://linguaviva2009.blogspot.com.br/2009/06/importancia-da-oralidade.html>. Acesso em set/2012.
- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Éditions Nathan.
- Adam, J.-M. (2006). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Colin.
- Aguiar, M. A. (1991). *Supervisão escolar e política educacional*. São Paulo: Cortez.
- Aguiar, R..H. (1989). *O fazer pedagógico*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (2007). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva* (5.^a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência [Versão eletrônica]. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128. Acedido em 8 de abril de 2011, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.
- Alfonso, R. J. et al. (1975). *Institucional supervision*. Boston: Allyn and Bacon.
- Alves, N. (1983). *A prática política do supervisor educacional*: São Paulo: Cortez
- Amor, E. (2003). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia* (6.^aed.). Lisboa: Edições Texto.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar* (7^a ed.). Madrid: McGraw Hill.
- Atta, D. & Simões, J. (1975). *Supervisão educacional*. Salvador: Arco-Íris.
- Aulete (1986). *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Delta.
- Bakhtin, M. (2000). *Estética da criação verbal*.(3. ed.). São Paulo: Martins Fontes.

- Bakhtin, M (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (1953/1992). Os gêneros do discurso. São Paulo: Martins Fontes.
- Bardin, L (2000). *A análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bernstein, B. (1972). *Class, Codes and Social Control, Volume I: Theoretical Studies toward a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bolzan, D. P. (2002). *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação.
- Bourdieu, P. (1983). *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. & Saint Martin, M. (1968). *Rapport pédagogique et communication*. Paris: Mouton.
- Brait, B. & Rojo, R. (2002). Gêneros: artimanhas do texto e do discurso. São Paulo: Pueri Domus
- Brandão, C. R. (1995). *O que é educação*. (33. ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Bronckart, J.-P. (1999). *Actividade de linguagem, textos e discursos. Por um Interacionismo sócio-discursivo* (A. R. Machado & P. Cunha, Trad., 1.ª ed.). São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J.-P. (2004). Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif [Versão eletrônica]. *Calidoscópico* 2 (2), 113-123. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Acedido em 23 de julho de 2010, em www.unisinos.org.br/calidoscopio/20calidoscopiov2n2_artigo15.pdf
- Bronckart, J.-P. (2006). Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean-Paul Bronckart [Versão eletrônica]. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem ReVEL*, 6 (4). Acedido em 30 de julho de 2010, em http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/6/
- Bronckart, J.-P. (2008). Genres de textes, Types de Discours et «Degrés» de la Langue. Hommage à François Rastier [Versão eletrônica]. Texte inédit prononcé au *Deuxième Congrès International d'Interactionnisme socio-discursif (ISD2)*, Lisbonne, Portugal. *Revue-texte*, XIII, (1), 1-95. Acedido em 23 de julho de 2010, em http://www.revue-texte.net/docannexe/file/86/bronckart_rastier.pdf
- Bussatto, C. (2010). *Práticas de oralidade na sala de aula*. São Paulo: Cortez.
- Cabral, M. M. (1994). Avaliação e escrita: um processo integrado. In F. Fonseca (Org.), *Pedagogia da Escrita – Perspectivas* (pp. 107-125). Porto: Porto Editora.

- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canivez, P. (1981). *Educar o cidadão?* Campinas: Papirus.
- Coimbra, N. (2009). *A Escrita em Projecto. Processos de (co)construção da competência de comunicação escrita em Português, língua materna*. Porto: Edições Ecopy.
- Coimbra, N., Marques, A., & Martins, A. (2012). Formação e Supervisão: o que move os Professores? *Revista Lusófona da Educação*, 20, 31-46. Acedido em 1 de abril de 2013, em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/2936>
- Coll, C. (1986). *Mare Curricular per al'Ensenyament Obligator*. Barcelona: Dep. De Ensenanza de La Generalitat de Catalunya.
- Cots, J., Armengol, L., Arnó, E., Irún, M., & Llurda, E. (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ed. Graó.
- Cury, C. R. J. (1985). *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez.
- De Oliveira, M. K. (2007). *Vygotskt: aprendizado e desenvolvimento um processo histórico*. (2. ed.). São Paulo: Scipione.
- Dolz, J. & Schneuly, B. (2004). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In Rojo, R & Cordeiro, G. S (Org). *Gêneros orais e escritos na escola*(pp. 5-16). Campinas: Mercado das Letras.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexion à propos d'une expérience romande. *Enjeux*. 37/38, 49-75.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2002). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école* (3.º ed). Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Dolz, J., Pasquier, G., & Bronckart, J.-P. (1993). L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Études de Linguistique Appliquée*, 89, 25-35.
- Dolz, J.; Schneuly, B; De Pietro, J. F. & Zahnd, G. (2004). A exposição oral. In Rojo, R & Cordeiro, G. S. (org). *Gêneros orais e escritos na escola*.(pp. 31-49). Campinas: Mercado das Letras.
- Dubar, C. (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. In R. Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho* (2ª ed., pp. 43-52). Porto: Porto Editora.
- Enguita, M. (1989). *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Fávero, M.L. (1993). *Vinte e cinco anos de reforma universitária: Um balanço*. Rio de Janeiro: Proedes/Uerj.
- Ferreira, A. B. H (1997). *Novo Dicionário Aurélio Buarque de Holanda*. (36ª ed.). Rio de Janeiro. Terra e Paz
- Figueiredo, O. (2004). *Didática do Português Língua Materna. Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições Asa.
- Freire, P (1975). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1989) *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1941). *Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia*. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (1980). *Educação e poder: Introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez.
- Geraldi, J. W (Org) (2002). *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática.
- Gnerre, M. (1985). *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gonçalves Filho, A. A. (1990). *Língua portuguesa e literatura brasileira*. São Paulo: Cortez.
- Grabe, W. , & Kaplan, R. (1996). *Theory and Practice of Writing*. London: Longman.
- Havelock, E. (1996). *A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais*. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Imbérnon, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistics patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Lacerda, M.C. (1983). *Configuração da percepção do supervisor educacional em relação ao papel social e político que ele exerça junto aos professores*. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2009) *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. (7.ed.). São Paulo: Atlas.
- Laville, C. & Dionne, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas* (1999). Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA;

- Lima, E.C. (1979). *Cordeiro: Uma experiência de terminalidade antecipada no ensino de 1º grau em área rural*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: PUC.
- Lomas, C. (2003). A educação linguística e literária e a aprendizagem das competências comunicativas. In C. Lomas (Org.), *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp.13-24). Porto: Edições Asa.
- Lomas, C., Osoro, A., & Tusón, A. (2003). Teorias da Língua, usos da linguagem e ensino. In C. Lomas (Org.), *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 25-69). Porto: Edições Asa.
- Lopes, A. O (1996). *Aula expositiva: superando o tradicional*. In Veiga, I. P. (Org). *Técnica de ensino: por que não?*(pp. 35-48). Campinas: Papirus.
- Marcushi, L. A (1998). *O tratamento da oralidade nos PCN de língua portuguesa de 5ª a 8ª séries*. Trabalho apresentado no XII ENAP/CEFET.
- Marcushi, L. A (2001). A oralidade e o ensino de língua: uma questão pouco falada. In Dionísio, A; Bezerra, M. A (Org). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Marcushi, L. A (2007). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. (8. ed.) São Paulo: Cortez.
- Martín Rojo, L. (2003). Escola e diversidade linguística: o direito à diferença. In C. Lomas (Org.), *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 225-234). Porto: Edições Asa.
- Matlin, M. (2005). *Cognition* (6.th ed.). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Medeiros, L. (1985). *Supervisão educacional: Possibilidades e limites*. São Paulo: Cortez.
- Moraes, F.C. (1982). *Supervisão educacional no Maranhão – 1963-1983*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: FGV.
- Moulin, N. e M. (1975). *Uma estratégia de treinamento de supervisores educacionais do ensino de 1º grau do estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFRJ. (Mimeo.)
- Naspolini, A. T. (2009). *Tijolo por tijolo*. Prática de ensino de língua portuguesa. São Paulo: FTD.
- Niles, K. e Lovell, J.T. (1975). *Supervision for better schools*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Oliveira, M. K. (1995). *Vygotski: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.

- Pawlas, G., & Oliva, P. (2007). *Supervision for Today's Schools* (8.th ed.). Indianapolis: Wiley & Jossey-Bass Éducation. (Original publicado em 1989).
- Perrenoud, P. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio. Revista pedagógica*, 17, 8-12. Brasil: Porto Alegre. Acedido em 14 de maio de 2012, em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_23.html
- Poersch, J. (1999). Implicações da consciência linguística no ensino/aprendizagem da língua. In M. Pinto, J. Veloso & B. Maia (Orgs.), *Psycholinguists on the Threshold of the year 2000 – Proceedings of the 5.th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics* (pp. 513-532). Porto: FLUP.
- Ramos, J. M. (1997). *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rangel, M (Org) (2001). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. Campinas: Papyrus. Recife. Disponível na internet <http://www.recife.pe.gov.br/educacao/letramento.php>. Acesso em 01 de setembro de 2013.
- Recife. Disponível na internet <http://www.recife.pe.gov.br/educacao/deficiencias.php>. Acesso em 01 de setembro de 2013.
- Recife. Disponível na internet <http://www.recife.pe.gov.br/educacao/leituras.php>. Acesso em 01 de setembro de 2013.
- Recife. Disponível na internet <http://www.observatoriodorecife.org.br/?p=5446>. Acesso em 20 de agosto de 2013.
- Rodríguez, C. (2003). Observações iniciais sobre a planificação da aprendizagem linguística. In C. Lomas (Org.), *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 249-269). Porto: Ed. Asa.
- Roldão, M. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores* (4.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Romanelli, O.O. (1984). *Historia da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- Sant'Anna, I. M. & Menegolla, M (1999). *Didática: aprender e ensinar técnicas e reflexões pedagógicas para a formação de formadores*. (7. ed.) São Paulo: Loyola.
- Saviani, D. (1988). *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.
SEEC/RJ (1975). *O processo de regionalização na área de educação e cultura*.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.

SEEC/RJ (1975). (1975). *Relatório do grupo de trabalho de planejamento educacional*.

Shneuwly, B & Dolz, J (2004). *Gêneros orais escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras.

Silva Júnior, C. A. (1984). *Supervisão da educação: Do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*. São Paulo: Loyola.

Silva, N. S. (1981). *Supervisão da educação*. Petrópolis: Vozes.

Solé, I. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In C. Coll et al. (Org.), *O Construtivismo na Sala de Aula – Novas Perspectivas para a Acção Pedagógica* (pp. 28-53). Porto: Edições Asa.

Solé, I., & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll et al. (Org.), *O Construtivismo na Sala de Aula – Novas Perspectivas para a Acção Pedagógica* (pp. 8-27). Porto: Edições Asa.

Souza, E. (1974). *O estágio de supervisão escolar nas faculdades de educação da grande S. Paulo*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ.

Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Afrontamento.

Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente*. Porto: Profedições.

Travaglia, L. C. (2003). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática*. São Paulo: Cortez.

Tusón, A. (2003). Iguais perante a língua, desiguais no uso. In C. Lomas (Org.), *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp.73-89). Porto: Asa.

Veiga, I. P. A (1996). *O Seminário como técnica de ensino socializado*. In: Veiga, I. P. A (org). *Técnicas de ensino: por que não?* (Veiga, I. P. A (1996). *O Seminário como técnica de ensino socializado*. In: Veiga, I. P. A (org). *Técnicas de ensino: por que não* (267-298). Campinas: Papyrus.

Vieira, A. R. F (2007). *Seminários escolares: gêneros, interações e letramentos*. Recife: Editora Universitária UFPE.

Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

- Vygotski, L. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal Editor.
- Vygotski, L. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. (1994). *A função social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. (1995). *Obras escogidas (Tomo III)*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Zabala, A. (1999). *A prática educativa*. Porto Alegre, Artmed.
- Disponível na Internet http://www.suapesquisa.com/cidadesbrasileiras/cidade_recife.htm. Acesso em 02 de outubro de 2013.
- Disponível na Internet http://www.pt.wikipedia.org/wiki/Economia_de_Recife. Acesso em 02 de outubro de 2013.

LEGISLAÇÃO

- Brasil. Secretaria de Educação fundamental (1998). *Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos de Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. Decreto-Lei 19.890 de 18 de abril de 1931.
- Brasil. Decreto-Lei 4.244 de 09 de abril de 1942.
- Brasil. Decreto-Lei 34.638 de 14 de novembro de 1953.
- Brasil. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961.
- Brasil. Lei 5.692 de 15 de outubro de 1971.
- Brasil. MEC. (1964). Relatório do Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar – 1956/1964. Belo Horizonte: Centro de Artes Gráficas do Pabae, nov.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília.

DOCUMENTAÇÃO

- Parâmetros Curriculares Nacionais: 1998 (5ª a 8ª séries)
- Parâmetros Curriculares Nacionais: 1997.
- PROEDS/UFRJ. (1993). *Implicações dos acordos MEC – Usaid na educação brasileira*.

Apêndice I

Este questionário trata-se como parte da pesquisa da mestranda Sandra Carla Barreto de Paula, e-mail sandracbdpaul@yahoo.com.br.

A identidade da instituição assim como a do participante será preservada.

Antecipadamente agradece sua participação.

Questionário para o professor:

Dados de Identificação (perfil):

a) Sexo: masculino () feminino () b) Idade _____

c) Rede de ensino em que atua: () Municipal () Estadual () Privada

d) Habilitação: _____

e) Possui curso de pós-graduação? () sim () não

f) Caso afirmativo, em que área? _____

g) Série em que leciona: _____

h) Tempo de atuação profissional: _____

As questões abaixo estão voltadas para sua prática pedagógica na disciplina de Língua Portuguesa.

1. Professor, no seu planejamento há atividades programadas para trabalhar a oralidade dos alunos? Justifique

2. Entre a escrita e a oralidade, o que é mais trabalhado no dia a dia da sala de aula?

() escrita () oralidade. Justifique _____

3. Como você entende o gênero seminário? _____

4. Que metodologia você desenvolve para o ensino-aprendizagem desse gênero? _____

5. Qual a importância de trabalhar um seminário? _____

Com que frequência o seminário é trabalhado em sala de aula?

() duas vezes no semestre () raramente () frequentemente

() mensalmente () semanalmente () duas vezes em cada bimestre

() outra opção. Justifique _____

6. Quais os gêneros orais que você mais trabalha em sala de aula? _____

7. Que orientação é dada à turma para a realização de um seminário? _____

8. Qual a importância do ensino da oralidade? _____

9. Relate um momento positivo e negativo de uma atividade oral vivenciada no dia a dia de sala de aula.