



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
FACULDADE DE LETRAS - FALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA – PPGLL
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA

SILVIO NUNES DA SILVA JÚNIOR

**PRODUÇÃO ORAL SISTEMATIZADA EM ATIVIDADES DIDÁTICAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: UM TRABALHO COLABORATIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

MACEIÓ
2019

SILVIO NUNES DA SILVA JÚNIOR

PRODUÇÃO ORAL SISTEMATIZADA EM ATIVIDADES DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM TRABALHO COLABORATIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli.

MACEIÓ
2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho

S586p Silva Júnior, Silvio Nunes da.

Produção oral sistematizada em atividades didáticas de língua portuguesa : um trabalho colaborativo no Ensino Fundamental / Silvio Nunes da Silva Júnior. - 2019.
180 f. : il.

Orientadora: Rita Maria Diniz Zozzoli.
Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 124-134.
Apêndices: f. 135-165.
Anexos: f. 166-180.

1. Linguagem oral. 2. Linguagem escrita. 3. Gramática. 4. Língua portuguesa - Ensino fundamental. 5. Professor colaborador. I. Título.

CDU: 81'34/'35



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA



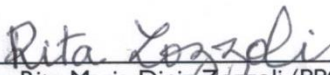
TERMO DE APROVAÇÃO

SÍLVIO NUNES DA SILVA JÚNIOR

Título do trabalho: "PRODUÇÃO ORAL SISTEMATIZADA EM ATIVIDADES DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: Um trabalho colaborativo no ensino fundamental"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:



Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli (PPGLL/Ufal)

Examinadoras:



Profa. Dra. Rosângela Nunes de Lima (Uneal)



Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima (PPGLL/Ufal)

Maceió, 15 de fevereiro de 2019.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Dedico este trabalho ao meu Deus e aos meus pais, Luciane e Sílvia, por estarem sempre ao meu lado, aceitarem as minhas escolhas, compreenderem a minha correria e não medirem esforços em busca da minha felicidade. Eu amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Ao nascer o meu interesse em conhecer e estudar o dialogismo, em *Estética da criação verbal* encontrei o seguinte fragmento: “Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros” (BAKHTIN, 2003, p. 373). Hoje, ao olhar para trás, após a cansativa luta que foi o mestrado, vi que o citado pensamento bakhtiniano se reverbera na minha vida, pois sem o apoio de muitos, o fim de ciclo representado por esta dissertação não seria possível. Assim, coloco neste breve espaço os meus mais sinceros agradecimentos às vozes que me possibilitaram expressar, hoje, a minha gratidão.

Ao meu Deus, que sem ele nada, nada mesmo, seria possível. Agradeço e peço ainda mais força e coragem para vencer os novos desafios que virão.

À Virgem Maria, que me acompanha e me livra de todo o mal.

À Luciane, a quem, única e exclusivamente na terra, posso chamar de mãe. Que com o passar dos anos, meses, dias e horas me mostra o significado de amar e cuidar de um fruto em constante amadurecimento.

Ao Silvio, o pai que eu precisava e preciso ter. Por torcer, por acompanhar, por existir;

À Lívia, a quem sempre busquei ser exemplo de determinação. Por toda a admiração, pelos sorrisos e pelo amor.

À Rita Zozzoli, por orientar, por acompanhar, por sorrir, por elogiar, por aceitar desafios e por ser sempre atenciosa comigo.

Aos amigos que fiz durante o mestrado, pelos debates sobre Linguística Aplicada, Dialogismo etc., as conversas informais e os momentos de descontração.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPGLL), em especial: Rita Zozzoli, Rita Souto, Lúcia de Fátima, Fábio Santos e Luiz Fernando Gomes, pelos diálogos teóricos e metodológicos que contribuiram tão bem para a minha pesquisa e, por consequência, para o meu crescimento acadêmico.

À banca examinadora de qualificação e defesa, pelas observações conscientes e as críticas construtivas que deram uma nova roupagem ao meu trabalho, deixando-o, principalmente, mais detalhado e claro.

Ao professor Fernando Oliveira, por ter, em 2013, dito: Você é um excelente pesquisador! Siga em frente!

À professora Eliane Bezerra, por ter, lá em 2014, confiado em mim e me dado um sim.

À professora Rosângela Nunes, pela leveza e paz que me passa, pela torcida e a força que reside nas suas generosas palavras.

À professora Helenice Fragoso, por sempre dizer que eu sou capaz de ir mais além.

Aos demais professores que, lutando com os tantos obstáculos que norteiam a nossa profissão, na educação básica, na graduação e na pós, me estimularam a ser um estudante, pesquisador e profissional mais sensível e confiante nos meus ideais.

À Nelma, por ter deixado a minha coleta (bem) mais tranquila e prazerosa.

Aos alunos que atribuíram sentido à minha inquietação, compartilharam e construíram conhecimento comigo.

Aos familiares e amigos, pela torcida sincera, especialmente à minha prima Lidiane, que me recebeu tão bem quando precisei ficar em Maceió; à prima/tia Leila, pela torcida de sempre e presença na defesa; à tia Lourdes, por sempre vibrar com as minhas conquistas; e à minha amiga Leila Kely, por sempre torcer por mim e acompanhar os meus avanços.

Ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, pela oportunidade.

À UFAL, pelo ensino gratuito e de qualidade.

À CAPES, que, por meio do edital conjunto com a FAPEAL, me deu subsídios financeiros para a realização de uma pesquisa ética e responsável.

Agradeço, ainda, a Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani (*in memoriam*), pelas suas importantes contribuições para a nossa Linguística Aplicada que jamais serão esquecidas.

Por ser a vida dialógica por natureza (BAKHTIN, 2003¹), firmo os agradecimentos pelos proveitosos diálogos!

Muito obrigado!

¹BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003.

LISTA DE SÍMBOLOS

Os símbolos utilizados neste trabalho são adaptados de Dino Preti (2005)². A seguir estão eles, acompanhados de suas significações.

()	Incompreensão de palavras ou seguimentos
(hipótese)	Hipótese do que se ouviu
/	Truncamento
Maiúscula	Entonação enfática
::	Prolongamento de vogal ou consoante
-	Silabação
?	Interrogação
...	Qualquer pausa
((minúscula))	Comentários descritivos
----	Comentários que quebram a sequência temática
(...)	Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto, não no seu início
“ ”	Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação

² PRETI, D (Org.) **O discurso oral culto**: projetos paralelos. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Base teórica utilizada nos encontros com a professora colaboradora.	37
Quadro 2.	Plano de aula referente à primeira aula efetivada na pesquisa, em 05 (cinco) de fevereiro de 2018	41
Quadro 3.	Estratégias de ensino apresentadas no plano de ensino de Língua Portuguesa para o 9º ano	65
Quadro 4.	Metas do primeiro bimestre segundo o plano de ensino de língua portuguesa para o 9º ano	66
Quadro 5.	Metas do segundo bimestre segundo o plano de ensino de língua portuguesa para o 9º ano	71
Quadro 6.	Metas do terceiro bimestre segundo o plano de ensino de língua portuguesa para o 9º ano	74
Quadro 7.	Metas do quarto bimestre segundo o plano de ensino de língua portuguesa para o 9º ano.....	75
Quadro 8.	Entrevista inicial com os alunos da turma pesquisada, em 04 (quatro) de fevereiro de 2018	80
Quadro 9.	Entrevista inicial com a professora, em 03 (três) de fevereiro de 2018	80
Quadro 10.	Diário de campo do pesquisador, em 05 (cinco) de fevereiro de 2018.....	83
Quadro 11.	Trecho de produção escrita pelo aluno Ricardo, em 09 (nove) de fevereiro de 2018.....	84
Quadro 12.	Entrevista inicial com a professora, em 03 (três) de fevereiro de 2018	85
Quadro 13.	Diário de campo do pesquisador, em 09 (nove) de fevereiro de 2018.....	86
Quadro 14.	Interação dos alunos após a experiência com o debate, em 09 (nove) de fevereiro de 2018	86
Quadro 15.	Interação entre professora e pesquisador no planejamento de aula, em 16 (dezesesseis) de fevereiro de 2018.....	88
Quadro 16.	Trecho de produção escrita pelo aluno Ricardo, em 19 (dezenove) de fevereiro de 2018.....	88
Quadro 17.	Interação em sala de aula no momento de explicação do documentário, em 23 (vinte e três) de fevereiro de 2018	90
Quadro 18.	Interação em sala de aula em que os alunos relatam a coleta de dados para a realização do trabalho, em 02 (dois) de março de 2018.....	92

Quadro 19. Interação em sala de aula durante a apresentação dos documentários, em 16 (dezesesseis) de março de 2018	95
Quadro 20. Trecho de música utilizada para o trabalho com as figuras de linguagem, em 13 (treze) de abril de 2018	98
Quadro 21. Trecho de produção escrita pela aluna Rafaela, em 27 (vinte e sete) de abril de 2018.....	99
Quadro 22. Diário de campo do pesquisador, em 20 (vinte) de abril de 2018	99
Quadro 23. Entrevista final com um dos alunos da turma pesquisada, em 30 (trinta) de maio de 2018	99
Quadro 24. Interação em sala de aula quando os alunos questionam o tema da aula, em 21 (vinte e um) de maio de 2018	102
Quadro 25. Interação em sala de aula no momento de sugestões de tema para os artigos de opinião, em 21 (vinte e um) de maio de 2018	102
Quadro 26. Interação em sala de aula na discussão sobre o tema do artigo de opinião, em 28 (vinte e oito) de maio de 2018	103
Quadro 27. Trecho de produção escrita pelo aluno Marcelo, em 28 (vinte e oito) de maio de 2018.....	104
Quadro 28. Trecho de produção escrita pela aluna Marcela, em 28 (vinte e oito) de maio de 2018.....	105
Quadro 29. Interação em sala de aula no início da aula de gramática, em 30 (trinta) de abril de 2018.....	107
Quadro 30. Diário de campo do pesquisador, em 30 (trinta) de abril de 2018	108
Quadro 31. Interação em sala de aula no momento de solução de dúvidas sobre o estudo gramatical, em 20 (vinte) de abril de 2018.....	108
Quadro 32. Interação em sala de aula na explicação da atividade de produção oral e gramática, em 07 (sete) de maio de 2018.....	109
Quadro 33. Interação em sala de aula analisando a oração enviada por outra equipe, em 07 (sete) de maio de 2018	100

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1.** Captura de tela do documentário produzido pela equipe Educação 93
- Figura 2.** Captura de tela da primeira parte do documentário da Equipe Assistência Social . 94

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPEAL	Fundação de Amparo à Pesquisa de Alagoas
FERA	Faculdade de Ensino Regional Alternativa
FUNESA	Fundação Universidade Estadual de Alagoas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LA	Linguística Aplicada
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

O pensamento humano nunca reflete apenas o ser de um objeto que procura conhecer; com este, ele reflete também o ser do sujeito cognoscente, o seu ser social concreto. O pensamento é um espelho duplo, e ambas as faces podem e devem ser nítidas e desempanadas.

Makhail Bakhtin.

RESUMO

Esta dissertação, inserida no campo transdisciplinar da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006, 2009; LEFFA, 2006a, 2006b), investiga o processo de colaboração didática de um pesquisador e uma professora regente em aulas de língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental, focalizando no trabalho com práticas sistematizadas de produção oral em sala de aula. Assim, tomam-se como base as seguintes perguntas de pesquisa: Como a produção oral pode se articular com as práticas de escrita de textos no ensino de língua portuguesa? Como a prática reflexiva do professor pode resultar em atividades de produção oral com fins gramaticais? De que modo o embasamento teórico na perspectiva dialógica implica em atividades didáticas de uso da produção oral efetivadas pelo professor? No plano teórico do trabalho, traçam-se reflexões acerca da concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV, 2017), enfatizando a constituição do sujeito na e pela linguagem a partir das relações dialógicas de compreensão, atitude e produção responsivas ativas, gêneros do discurso e perspectivas axiológicas (entonação, extraverbal e julgamento de valor). Detém-se, ainda, em discutir sobre a modalidade oral da linguagem (GALVÃO e AZEVEDO, 2005; MELO e BARBOSA, 2007; MARCUSCHI, 2001, 2003; COSTA-MACIEL E BARBOSA, 2017), refletindo, também, sobre as suas relações com o ensino da escrita (MAGALHÃES e CRISTOVÃO, 2017; BUZATO, 2007; MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007; MILANEZ, 1993) e da gramática normativa (ZOZZOLI, 1997, 2002; POSSENTI, 1996; GERALDI, 1997; BRITTO, 1997). O aparato metodológico segue os pressupostos qualitativos da pesquisa científica (ROHLING, 2014; CHIZZOTTI, 2003; HUGHES, 1980; BORTONI-RICARDO, 2008; DE GRANDE, 2011), adotando, para tanto, os cunhos etnográfico (MATTOS, 2011; ANDRÉ, 2008) e colaborativo (HORIKAWA, 2008; IBIAPINA E BANDEIRA, 2016; IBIAPINA, 2008; LUÍS, 2007; GASPAROTTO e MENEGASSI, 2016). Os dados foram coletados processualmente em planejamentos entre professora e pesquisador, em aulas nas quais ambos efetivaram as atividades e em momentos de entrevista com a professora e os alunos, constituindo um *corpus* formado por gravações de áudio, produções de textos escritos, plano de ensino da escola, vídeos produzidos pelos alunos e diários de campo do pesquisador. A análise é iniciada com algumas reflexões sobre as perspectivas linguístico-discursivas do plano de ensino de língua portuguesa para o 9º ano da escola pesquisada, seguindo com a descrição etnográfica das atividades desenvolvidas, explicando, também, o processo de colaboração que existiu com a professora colaboradora nas atividades em que a produção oral sistematizou os trabalhos direcionados a outros objetos de ensino: produção escrita e gramática. A pesquisa, em linhas gerais, possibilitou, para o pesquisador, um contínuo processo de observação e auto-observação de si e do contexto pesquisado, uma vez que o planejamento e a efetivação das atividades de produção oral sistematizada vislumbraram resultados significativos, apresentando possibilidades de sistematização da produção oral com o ensino de escrita e de gramática, os quais só foram possíveis por meio de uma compreensão da linguagem como uma construção social concreta e dinâmica (BAKHTIN, 2003).

Palavras-chave: Colaboração. Sala de Aula. Modalidade Oral. Escrita. Gramática.

ABSTRACT

This dissertation, inserted in the transdisciplinary field of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006, 2009; LEFFA, 2006a, 2006b), investigates the didactic collaboration process of a researcher and a Portuguese-speaking Portuguese teacher in the 9th year of elementary education, focusing on the work with systematized oral production in the classroom. Thus, how it behaves as a research database: How can an oral production articulate with the writing practices of texts in Portuguese language teaching? How can the reflective practice of the teacher result in oral production activities with grammatical targets? In what way does the theoretical basis in the dialogical perspective imply in didactic activities of use of the oral production effected by the teacher? Focusing on the language of the subject and the language of comprehension, attitude and active responsive production, genres of discourse and axiological perspectives (BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV, 2017) (intonation, extraverbal and judgment of value). It is also discussed the oral modality of language (GALVÃO and AZEVEDO, 2005; MELO and BARBOSA, 2007; MARCUSCHI, 2001, 2003; COSTA-MACIEL and BARBOSA, 2017), also reflecting on their relationships with the text of the writing (MAGALHÃES and CRISTOVÃO, 2017; BUZATO, 2007; MARCUSCHI and DIONÍSIO, 2007; MILANEZ, 1993) and normative grammar (ZOZZOLI, 1997, 2002; POSSENTI, 1996; GERALDI, 1997; BRITTO, 1997). The methodological apparatus follows the presuppositions of the scientific research (ROHLING, 2014; CHIZZOOT, 2003; HUGHES, 1980; BORTONI-RICARDO, 2008; DE GRANDE, 2011), adopting, for that, the ethnographic characteristics (MATTOS, 2011; ANDRÉ, 2008) and collaborative (HORIKAWA, 2008; IBIAPINA and BANDEIRA, 2016; IBIAPINA, 2008; LUÍS, 2007; GASPAROTTO and MENEGASSI, 2016). The data were renovated processes in teacher in the lecturing, in students the following activities and activities in headphones between professions and students, constituting a body formed by audio recordings, productions of written text, plan of education of the School of Research and Research of Books . The analysis begins with some reflections on the linguistic-discursive perspectives of the Portuguese language teaching plan for the 9th year of the researched school, followed by an ethnographic description of the activities developed, also explaining the collaboration process that existed with a teacher collaborates in the activities in which an oral production systematized the works directed to other subjects of the teaching: writing production and grammar. The research, the description and the self-analysis of the self and the researched context, once the plan and the accomplishment of the activities of systematized oral production glimpsed the proposed results, possibilities of systematization of oral production with the teaching of writing and grammar, as the medium for the understanding of language as a concrete and dynamic social construction (BAKHTIN, 2003).

Keywords: Collaboration. Classroom. Oral Modality. Writing. Grammar.

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	17
2. METODOLOGIA DA PESQUISA	22
2.1. Questões que instigaram a pesquisa	23
2.1.1. Perspectivas educacionais da escola e do município	25
2.1.2. O processo de formação e atuação profissional da professora colaboradora	27
2.2. Pressupostos metodológicos da pesquisa	29
2.3. Coleta de dados.....	39
2.3.1. Contato inicial com a docente.....	41
2.3.2. Discussão acerca da colaboração didática	42
2.3.3. A elaboração dos planos de aula utilizados para situar as atividades	44
3. DIALOGISMO, PRODUÇÃO ORAL E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	46
3.1. O sujeito dialógico no ensino de língua portuguesa	47
3.1.1. Compreensão, atitude e produção responsivas ativas em sala de aula.....	50
3.1.2. Os gêneros do discurso no ensino e aprendizagem.....	53
3.1.3. Perspectivas axiológicas na/da linguagem.....	56
3.2. Produção oral, ensino e aprendizagem.....	59
3.2.1. Produção oral e escrita	61
3.2.2. Produção oral e gramática	64
4. PRODUÇÃO ORAL SISTEMATIZADA EM ATIVIDADES DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	69
4.1. Análise linguístico-discursiva do plano de ensino da escola	69
4.2. Considerações sobre as atividades efetivadas na sala de aula	85
4.2.1. Trabalho com gêneros do discurso.....	88
4.2.1.1. Desenvolvendo o debate oral em sala de aula.....	88
4.2.1.2. Estabelecendo laços com a produção escrita da crônica	93
4.2.1.3. Experiência com o documentário	95
4.2.1.4. Produzindo contos	103
4.2.1.5. Estimulando a argumentação pelo artigo de opinião.....	107
4.2.2. Trabalho com a gramática normativa.....	112

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICES	135
ANEXOS	166

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro.

Jorge Larrosa

Tratar do ensino de língua portuguesa é sempre necessário em campos como o que este estudo se insere: a Linguística Aplicada, o qual busca em diferentes áreas de conhecimento subsídios para a formação dos sujeitos que, conforme anuncia Jorge Larrosa, se deixam seduzir por quem vai ao seu encontro. Pelo seu caráter transdisciplinar, como apontam autores como Luiz Paulo da Moita Lopes (2006, 2009) e Branca Falabella Fabrício (2006), a Linguística Aplicada se tornou um campo de problematizações constantes sobre temas que ultrapassam os limites do ensino e aprendizagem de línguas. Dentre as problemáticas que vêm sendo estudadas nos dias atuais, a que interessa a esta pesquisa é a da oralidade como modalidade de linguagem importante para ser sistematizada no trabalho com a língua portuguesa em sala de aula. Bortoni-Ricardo (2004) destaca que a língua oral precisa ser trabalhada no início da vida escolar, antes mesmo de a língua escrita ser explorada, uma vez que a primeira diz respeito ao contato inicial do sujeito com a linguagem. No entanto, algumas pesquisas indicam a ausência de atividades didáticas que sistematizem as práticas orais (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2009; CARVALHO e FERRAREZK JR., 2018), ou seja, que as articulem com os outros eixos do ensino, como a escrita e a gramática normativa.

Dentro de uma concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV, 2017), ensino, aprendizagem e educação (SANTOS, 2007), esta pesquisa busca desenvolver meios para desmistificar de alguma forma o isolamento da oralidade nas práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na educação básica, neste caso, no contexto da educação público e, mais especificamente, em uma turma de 9º ano do ensino fundamental. Para tanto, parte-se das seguintes perguntas de pesquisa: Como a produção oral pode se articular com as práticas de escrita de textos no ensino de língua portuguesa? Como a prática reflexiva do professor pode resultar em atividades de produção oral com fins gramaticais? De que modo o embasamento teórico na perspectiva dialógica implica atividades didáticas de uso da produção oral efetivadas pelo professor?

A inquietação para a denominação do tema desta investigação surgiu na experiência de estágio supervisionado de língua portuguesa no ensino fundamental, realizado pelo pesquisador, no ano de 2016, numa escola de esfera pública estadual de Palmeira dos Índios - AL. Com base nas contextualizações teóricas e metodológicas discutidas no percurso da graduação até meados do 5º período do curso de Letras³, além das experiências com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa de Alagoas (PIBIC/FAPEAL)⁴, no qual se buscou compreender como os professores de língua portuguesa tratavam as tecnologias da informação e comunicação em suas práticas pedagógicas (SILVA JÚNIOR e SILVA, 2018), havia a expectativa de que o ensino de língua portuguesa estimulasse as práticas sociais de linguagem dos alunos de modo satisfatório, tanto na oralidade como na escrita. Porém, diante de tantos aspectos alarmantes que permeiam a formação e a atuação profissional de professores, principalmente de escolas públicas alagoanas⁵, compartilhou-se de uma realidade não tão positiva como se esperava.

Durante o período de estágio supervisionado, algumas questões ficaram bastante visíveis para o pesquisador deste trabalho, assim como: i) o tempo insuficiente para o planejamento educacional; ii) a falta de amparo do livro didático no trabalho docente; e, por fim, iii) a obrigatoriedade de desenvolver uma prática demasiadamente pautada no que determina o plano de ensino da escola⁶. Oliveira (2007) assinala que a oralidade se tornou um eixo distante de muitas das práticas de ensino de língua portuguesa, impedindo que ela ganhe o mesmo patamar da escrita de textos e, principalmente, do trabalho com a gramática da língua portuguesa. A autora lembra, ainda, que tal fato se dá pela falta de investimento em debates sobre o ensino com a oralidade na formação inicial dos professores que, atualmente, se encontram em serviço.

³ Curso de graduação em licenciatura plena em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas, pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), campus III – Palmeira dos Índios, de abril de 2013 a outubro de 2016.

⁴ Projeto de pesquisa intitulado “As TIC e a formação de professores de língua materna e literatura: a identidade profissional docente e o letramento digital”, sob a orientação da Professora Mestra Eliane Bezerra da Silva, submetido e aprovado pelo Edital nº 002/2015 – PIBIC/FAPEAL/ UNEAL.

⁵ Dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), mostram que Alagoas lidera o ranking nacional de analfabetismo no ano de 2016. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) que mediu a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais anos de idade, o estado aparece com 19,4%. Em comparação com o ano anterior, houve uma pequena redução de apenas 0,6% em 2015. Fonte: http://gazetaweb.globo.com/portal/noticia/2017/12/pesquisa-do-ibge-mostra-que-alagoas-lidera-o-ranking-do-analfabetismo-com-194_46014.php

⁶ Atualmente, algumas escolas, como na qual este estudo foi desenvolvido, desenvolvem planos anuais de ensino para todos os componentes curriculares e níveis de ensino. Tais planos servem para mediar o trabalho docente, “determinando” o que se deve trabalhar em cada bimestre letivo. As dificuldades, nesse sentido, são as de seguir o plano de ensino e, ao mesmo tempo, efetivar atividades que possam ser atrativas para os alunos e partam das suas reais necessidades de aprendizagem.

Depreende-se que a oralidade precisa ser articulada com as mais variadas atividades didáticas de língua portuguesa, bem como de língua estrangeira, assim como as de escrita e de gramática. Sem essa relação, a principal dificuldade que se apresenta é a de focalizar em apenas uma modalidade de linguagem, deixando de lado as possibilidades de trabalho com a outra. Ressalta-se, dessa maneira, que não é o intuito deste estudo o de defender apenas o trabalho com a oralidade, mas de sistematizá-la no ensino e aprendizagem, como alerta o título. Assim, para pensar em sistematicidade nas práticas de sala de aula é necessário estabelecer um olhar mais sensível para a formação do professor, pois, em diversas vezes, a ausência da sistematicidade da produção oral em sala de aula é resultado de uma formação de professor que carece de aprimoramento.

Zozzoli (2014) discute sobre a importância de desenvolver conhecimentos linguístico-discursivos⁷ no ensino de língua portuguesa, o que remete a uma observação de como a linguagem é multifacetada e, por isso, a formação do professor de língua portuguesa é importante para que as múltiplas faces apresentadas pela linguagem sejam resgatadas/aproveitadas em suas diferentes atividades. A autora destaca que, na conjuntura atual, é preciso “preparar o professor para que tenha condições de refletir junto com seus alunos sobre questões diversas, às vezes inesperadas, sem a dependência dos direcionamentos já prontos dos manuais de ensino, com a possibilidade de ir até mesmo além dessas orientações, de questioná-las e de inventar novos caminhos” (op cit, p. 41).

Fica claro que adensar nos planos: linguístico, discursivo e extralinguístico não é algo fácil, visto que requer habilidades que vão além de simples atividades de análise linguística em sala de aula. Pensando sob essa ótica, as escolhas teóricas e metodológicas da pesquisa visaram, em linhas gerais, estimular os debates acerca das práticas de produção oral, bem como o surgimento de novas práticas pedagógicas efetuadas pelos professores que contatarem com este estudo. Nessa perspectiva, dentro da perspectiva da Linguística Aplicada, encontrou-se uma possibilidade que só é possível em um campo transdisciplinar: a de articulação de vozes de diferentes campos de conhecimento. Buscando observar e, ao mesmo tempo, contribuir para as atividades didáticas de língua portuguesa efetivadas pelo professor regente, optou-se por desenvolver uma pesquisa qualitativa, a qual é, segundo Chizzotti (2003), fundamentalmente interpretativista, de cunho etnográfico, em que se inclui a observação crítica nos 4 (quatro) meses de coleta de dados em uma escola de esfera pública municipal de

⁷ Entende-se por conhecimentos linguístico-discursivos aqueles que articulam as habilidades de domínio da estrutura da língua segundo a gramática normativa com o uso da linguagem em diferentes práticas sociais, na oralidade, na escrita e em outras modalidades, o que retoma a importância de, na sala de aula, retomar elementos extralinguísticos e, conforme Rojo (2008), multiletramentos.

Maribondo-AL; e colaborativo, propiciando que as práticas desenvolvidas no período de coleta possam ter a participação ativa do pesquisador e da professora colaboradora.

O trabalho comporta reflexões teóricas de variados autores que atuam na Linguística Aplicada e em outras áreas, como: a Filosofia da Linguagem, a Linguística, a História, a Educação, a Sociologia etc., tanto na fundamentação teórica, quanto na metodologia e na análise dos dados. Trabalhando a partir do dialogismo, vertente de pensamento filosófica, busca-se, para a teoria e a análise, aporte teórico em Bakhtin (2003), Volochinov (2017) e Volochinov e Bakhtin (1926), para discutir a noção de dialogismo e os demais conceitos desenvolvidos com base nela, a saber: a responsividade, os gêneros do discurso e as perspectivas axiológicas na/da linguagem. Ancora-se, também, nos estudos de Tangi e Garcia (2009), Galvão e Azevedo (2015), Melo e Barbosa (2007), Marcuschi (2003), Magalhães e Cristovão (2017), Buzato (2007), Zozzoli (1997, 2003), Carvalho e Ferrarezk Jr. (2018), dentre outros, para tratar da oralidade e suas articulações com a escrita e a gramática. Na metodologia, são citados os principais estudos sobre pesquisa qualitativa, etnografia e pesquisa colaborativa, estes sendo: Rohling (2014), Chizzotti (2003), Hughes (1980), Bortoni-Ricardo (2008), De Grande (2011), Mattos (2011), André (2008), Horikawa (2008), Ibiapina e Bandeira (2016), Ibiapina (2008) Luís (2007), Gasparotto e Menegassi (2016), dentre outros.

A dissertação está dividida em 5 (cinco) seções. A primeira seção comporta as considerações iniciais do trabalho. Na segunda seção é discutida a metodologia da pesquisa, com os seguintes esclarecimentos específicos: questões que instigaram a pesquisa (perspectivas educacionais da escola e do município; e o processo de formação e atuação profissional da professora colaboradora); pressupostos metodológicos da pesquisa; e coleta de dados (contato inicial com a docente; discussão sobre a colaboração didática; e a elaboração dos planos de aula). Na terceira seção, é apresentada a fundamentação teórica do trabalho, subdividida em reflexões sobre o sujeito dialógico no ensino de língua portuguesa, incluindo discussões sobre compreensão, atitude e produção responsivas ativas, gêneros do discurso e perspectivas axiológicas da linguagem, e em considerações sobre o papel da oralidade em sala de aula, em sua articulação com a escrita e a gramática, uma vez que o objetivo desta pesquisa é sistematizar a produção oral em atividades didáticas de língua portuguesa.

A análise dos dados fica na quarta seção do trabalho. Primeiramente, atribui-se um enfoque para as perspectivas linguístico-discursivas do plano de ensino de língua portuguesa da escola pesquisada, para que, logo após, inicie-se a descrição etnográfica das práticas realizadas na pesquisa, articulando teoria e prática de ensino. Os dados coletados na pesquisa partem do princípio da triangulação de dados, que “prevê os diversos ângulos de análise, as

diversas necessidades de recortes e ângulos para que a visão não seja limitada e o resultado não seja restrito a uma perspectiva” (TUZZO e BRAGA, 2016, p. 141). Assim, a triangulação possibilitou, para esta pesquisa, a coleta de diferentes tipos de dados, como: gravações de áudio das 11 (onze) aulas observadas e dos momentos de planejamento de ensino do pesquisador com a professora, diários de campo do pesquisador, textos e demais materiais produzidos pelos alunos. Na quinta seção estão as considerações finais do trabalho, retomando as perguntas de pesquisa e apontando as principais reflexões propiciadas por esta pesquisa para os estudos sobre ensino de língua portuguesa na Linguística Aplicada.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

A questão contemporânea parece ser relativa a como reinventar a vida social, o que inclui a reinvenção de formas de produzir conhecimento, uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la.

Luiz Paulo da Moita Lopes

O estudo aqui desenvolvido se insere na pesquisa qualitativa e de cunho etnográfico e colaborativo, no âmbito transdisciplinar da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006, 2009; LEFFA, 2006b), que “reconhece a necessidade de não se constituir como uma disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente” (MOITA LOPES, 2009, p. 19). Nicolescu (1997)⁸ compreende que o termo transdisciplinar vai além de todas as considerações sobre disciplinaridade, como estudo de um problema dentro de apenas uma disciplina; multidisciplinaridade, como o estudo do problema com o diálogo entre diversas disciplinas; e interdisciplinaridade, como a articulação de métodos de uma disciplina para a outra. Leffa (2006b, p. 42) considera que na transdisciplinaridade “O pesquisador define sua área de pesquisa, estabelece seus objetivos ou talvez até formule suas hipóteses, partindo sempre de uma perspectiva mais ampla, sem a preocupação de se filiar antecipadamente a uma determinada linha teórica”. Tais definições demonstram o quanto a Linguística Aplicada precisou enfrentar barreiras tradicionais até alcançar a sua dinamização atual, principalmente no que diz respeito à perspectiva processual em que se inserem os aparatos metodológicos das pesquisas nela imbricadas.

As reflexões contidas na presente seção estão relacionadas aos procedimentos de coleta de dados. Tratando-se de uma pesquisa de cunho colaborativo, é essencial a efetivação de um detalhamento das ações realizadas pelo pesquisador, para que se possa identificar e compreender a articulação entre a prática de pesquisa com as teorias discutidas (IBIAPINA e BANDEIRA, 2008; GASPAROTTO e MENEGASSI, 2016), e o quanto os dois pressupostos (teóricos e práticos) se complementam. Além disso, por ser uma pesquisa de cunho etnográfico, a seção possui importância por explicar criteriosamente o porquê de o estudo não seguir à risca a metodologia de pesquisa etnográfica, própria das ciências sociais (ANDRÉ, 2008; MATTOS, 2011); além de apresentar as características da pesquisa colaborativa que foram adotadas para o estudo. Primeiramente, faz-se um apanhado sobre as questões que instigaram a pesquisa, seguindo com um panorama sobre os avanços da pesquisa qualitativa

⁸ A tradução do francês é de responsabilidade do autor.

no estudo científico, as considerações sobre a pesquisa de cunho etnográfico, para, então, discutir sobre a pesquisa de cunho colaborativo, sempre em diálogo com o que discute a Linguística Aplicada. Posteriormente, são apresentadas explicações sobre o desenvolvimento da pesquisa, focalizando nos contatos com a docente, os alunos e a escola, e discorrendo sobre o processo de planejamento e aplicação das atividades propostas na presente investigação de forma processual, mostrando, nessa perspectiva, quais foram os instrumentos de coleta de dados da pesquisa de campo e como eles foram surgindo no processo de coleta.

2.1 Questões que instigaram a pesquisa

Desde o seu período como estagiário de ensino fundamental II, em 2016.1, na época da sua graduação em Letras/Português (2013-2016), o pesquisador deste trabalho tinha diversas inquietações acerca da prática de ensino. A inquietação sobre como se estabelece o estudo gramatical na educação básica foi discutida em seu trabalho de conclusão de curso⁹, a partir de uma abordagem sobre a identidade linguística do professor de língua portuguesa. No entanto, para o curso de mestrado em Linguística, os olhares foram apurados para a questão do ensino, e o que o fez optar pela Linguística Aplicada foi, justamente, a possibilidade de levar encaminhamentos para o ensino de língua portuguesa através do norte da pesquisa: a oralidade no ensino.

Ao explicar mais especificamente a pesquisa, foi dada pela orientadora do estudo a sugestão de fazer uma pesquisa colaborativa, além da etnografia - que já era proposta no pré-projeto -, para deixar uma contribuição mais efetiva na escola, tanto para o ensino como para a formação do professor. Com algum tempo depois, a orientadora, Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli, proferiu a palestra intitulada “Metodologia da pesquisa em Linguística Aplicada: retomando propostas atuais”¹⁰, em agosto de 2017, o que trouxe ainda mais contribuições para as reflexões sobre a pesquisa colaborativa que já vinham sendo desenvolvidas.

Tendo contato com as características principais da pesquisa colaborativa, principalmente no que diz respeito às aproximações de universidade e escola etc., viu-se que,

⁹ Monografia intitulada: Narrativas autobiográficas: a tessitura das identidades de professores de língua materna – um olhar interpretativista, orientada pela Professora Mestra Eliane Bezerra da Silva e defendida em 26 de outubro de 2016.

¹⁰ Apresentação realizada no âmbito do IV Ciclo de Palestras em Linguística Aplicada, do Grupo de Pesquisa Ensino e aprendizagem de línguas, sediado na UFAL, desde 1995, e cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Página eletrônica: <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/fale/pesquisa/grupo-de-pesquisa-ensino-e-aprendizagem-de-linguas>

para nortear esta investigação, a qual até então seria voltada apenas para a observação de como a oralidade era tratada na sala de aula de língua portuguesa no ensino fundamental II, seria ainda mais pertinente a efetivação de uma pesquisa de cunho colaborativo, estreitando a proposta para o trabalho em apenas uma turma no ensino fundamental.

Daí em diante, o desafio seria encontrar um professor que aceitasse ser colaborador da pesquisa. Nesse caso, não foi totalmente um desafio, pois muitos professores da cidade em que o pesquisador residia – Maribondo – AL¹¹ – já tinham informado que, se fosse preciso, estavam dispostos a contribuir para a pesquisa, uma vez que em conversas informais o pesquisador havia mencionado que a pesquisa que seria desenvolvida em sala de aula, mais especificamente, no contexto do ensino de língua portuguesa. Dentre estes, tinha uma professora, que será apresentada mais adiante, com a qual já se tinha um contato mais próximo há alguns anos, sendo este o ponto chave para a sua escolha para ser colaboradora da pesquisa, visto que esta era a mais experiente e tinha uma maior diversidade de turmas na escola.

O município de Maribondo – AL foi escolhido, visto que foi nele que o pesquisador cursou a sua educação básica e desenvolveu a sua coleta de dados para o trabalho de conclusão de curso e, por isso, já conhecia boa parte dos professores que atuam nas esferas pública e privada. No primeiro encontro com a colaboradora para dar andamento à pesquisa, no dia 02 (dois) de março de 2018, questionou-se sobre a turma na qual ela preferia que as atividades fossem desenvolvidas. Sabia-se, desde o início, que seria realizada no ensino fundamental II, uma vez que já era a proposta do projeto de pesquisa, já que a inquietação partiu de observações nesse nível de ensino, mas não se tinha determinado o ano/série.

A professora achou ser mais pertinente realizar a pesquisa com uma das turmas que estava concluindo o ensino fundamental e precisava de um aprofundamento melhor no ensino de língua portuguesa, uma vez que muitos iam prestar exame de seleção para o Instituto Federal de Alagoas¹² e, sobretudo, no ano seguinte, iriam para o ensino médio. Como o pesquisador só tinha disponibilidade de se deslocar para a escola no turno diurno/vespertino, optou-se pela única turma de 9º ano vespertino.

¹¹Segundo dados do IBGE, Maribondo é um município brasileiro do estado de Alagoas. Sua população estimada em 2010 era de 13.606 habitantes. Sua área é de 171,28 km², representando 0,62 % do estado, 0,01 % da região e 0,00 % de todo o território brasileiro.

¹² Anualmente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas realiza um exame de seleção. Em tal exame concorrem alunos egressos do ensino fundamental II, estimando vagas de ingresso em cursos de nível médio integrado. Os alunos que residem em Maribondo geralmente se inscrevem para os campi de Palmeira dos Índios e Arapiraca.

Um ponto que cabe destaque, levantado pela colaboradora no mesmo encontro, foi a possibilidade de utilizar o plano de ensino da escola¹³ no decorrer das atividades de modo a criar alternativas para desenvolver um trabalho que relacionasse a oralidade com os objetos de ensino que precisavam ser abordados durante o ano letivo. O pesquisador aceitou a proposta, explicando que seria possível fazer essa relação em algumas (não todas) as atividades e iniciou, junto a ela, os planejamentos das aulas, refletindo sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos, as possíveis práticas orais que eles pudessem efetivar em sala de aula e no plano de ensino de língua portuguesa para o 9º ano na escola.

Ainda no primeiro encontro, a colaboradora desta investigação, que será chamada de Laura, por questões éticas¹⁴, deu algumas informações sobre o seu trajeto profissional. Laura é servidora pública municipal há 17 anos e desde o início atua como professora de Língua Portuguesa no ensino fundamental II. Por um curto período foi tutora de Educação a Distância (EAD) de Linguística e Língua Portuguesa pela UAB e, durante alguns anos, foi professora de ensino médio como monitora na rede estadual de ensino. Mesmo após tantos anos de dedicação à docência, Laura ainda pensa em investir nos estudos em busca de novas oportunidades profissionais. Ela se mostrou curiosa para compreender a pesquisa que o pesquisador esteve propondo, e isso foi bastante significativo para que o processo de coleta de dados não fosse dificultoso.

Nessa perspectiva, visando discutir sobre a maior parte das particularidades que norteiam o contexto de pesquisa, parte-se, a seguir, para uma discussão sobre as perspectivas educacionais da escola e do município do qual ela faz parte. Tais esclarecimentos são importantes para que o contexto de coleta de dados seja mais bem compreendido a partir dos resultados que constam na quarta seção deste trabalho.

2.1.1 Perspectivas educacionais da escola e do município

As informações sobre as perspectivas educacionais da escola e do município de Maribondo-AL que serão pontuadas neste espaço constam no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que foi disponibilizado pela direção e coordenação da escola no dia 9 (nove) de março de 2018.

¹³ Apresenta-se, na terceira seção, uma análise linguístico-discursiva desse plano de ensino.

¹⁴ Segundo Kramer (2002), com a preocupação de não revelar a identidade dos sujeitos da pesquisa para não expor questões singulares de cada um deles, evitando da constituição de riscos reais, tornou-se necessário, em muitas situações, usar nomes fictícios. Nesta pesquisa, os nomes dos alunos e da professora são fictícios.

Situado no agreste alagoano, o município de Maribondo tem aproximadamente 13.500 habitantes e, em comparação a outros, é um município novo no estado de Alagoas, com 55 anos de emancipação, a qual ocorreu em 24 de agosto de 1962. Conta com um total de 13 (treze) instituições de ensino, sendo 3 (três) escolas municipais e 1 (uma) creche de pré-escola na zona urbana: 2 (duas) com educação infantil e ensino fundamental I (uma delas em tempo integral) e outra oferecendo o ensino fundamental II, considerando que esta é a maior em estrutura física e no número de alunos matriculados. As demais escolas pertencem à zona rural, nos sítios e povoados de Maribondo, e uma escola da rede estadual, oferecendo ensino médio na zona urbana. O município, desde 2007, comporta uma instituição de ensino superior EAD de esfera privada: o Centro Universitário Internacional – UNINTER e, recentemente, instalou-se um polo da Faculdade de Ensino Regional Alternativa (FERA), de Arapiraca. Além disso, há alguns anos vêm funcionando a Escola de Enfermagem Santa Juliana e a Escola Residência Saúde, ambas ofertando cursos técnicos profissionalizantes na área da saúde, aceitando, além de alunos com ensino médio completo, os que estão concluindo.

A instituição *locus* desta pesquisa, em seus primórdios, quando fundada por um padre, oferecia ensino fundamental II e ensino médio profissionalizante, com os cursos de contabilidade e magistério. Porém, com a sanção do Artigo 10º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, através do qual o estado fica responsável por assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio, o município optou, alguns anos depois, por oferecer apenas o ensino fundamental II nessa escola e estender isso para uma escola da zona rural em um povoado próximo, ficando apenas a escola estadual do município com a oferta do ensino médio gratuito. Até os dias atuais, nenhuma escola da rede privada oferece ensino médio no município.

O PPP da escola se embasa numa perspectiva sociointeracionista, o que fica visível na primeira página do seu embasamento teórico, na qual se assinala que “A aprendizagem cria uma área de desenvolvimento potencial, estimula e ativa processos internos no marco das inter-relações, que se transformam em aquisições internas” (*apud* VYGOTSKY, 1973, p. 57) e que a educação escolar precisa levar o aluno a “[...] aprender determinados conhecimentos, habilidades, normas de convívio social (...). Esta organização intencional, planejada e sistemática das finalidades e condições de aprendizagem escolar é tarefa específica do ensino” (*apud* LIBÂNEO, 1991, p. 82). Nesse sentido, vê-se que a concepção de linguagem desta investigação consente, primordialmente, com a noção de aprendizagem defendida na escola denominada para a sua realização, e isso, como ficará disposto na análise, compactua com as práticas que foram desenvolvidas no período de coleta de dados.

O PPP aponta que 30% dos alunos são oriundos da zona rural. Em outras palavras, a maior parte desses alunos tiveram apenas experiências de ensino em turmas multiseriadas, o que é normal em algumas escolas rurais do município, devido a baixa quantidade de alunos para uma série só e, também, pela carência de professores regentes de ensino fundamental I que atuam nessas escolas, o que se dá pela não distinção entre zona rural e urbana nos concursos para docentes efetivos realizados até 2016, ano em que o PPP foi atualizado.

Uma dificuldade enfrentada pela escola, segundo a diretora geral, em uma conversa informal, é a pouca frequência da participação de pais e responsáveis pelos alunos na instituição (em reuniões, plantões pedagógicos, etc.), dificultando, dessa forma, a relação escola-comunidade-família.

Em 2016, a escola comportava, no Ensino Fundamental, 701 alunos, distribuídos nos turnos matutino (436) e vespertino (265); na Educação de Jovens e Adultos, 220 alunos, distribuídos nos turnos vespertino (103) e noturno (117). Em estrutura física, conta com (1) uma sala de direção, (1) uma sala de secretaria, (1) uma sala de coordenação pedagógica, (1) uma sala de professores, (1) uma biblioteca, (1) laboratório de informática, (1) uma área coberta para recreação, (1) uma área para atividades desportivas, (1) um depósito para merenda, (1) uma cozinha, (13) treze sanitários, (3) três almoxarifados, (1) um arquivo passivo, (14) quatorze salas de aula, (1) um jardim, (1) uma pracinha, (1) uma cantina (1) um refeitório e (1) uma capela para oração.

Dadas algumas considerações sobre a escola pesquisada, apresentam-se, no próximo espaço, reflexões sobre o processo de formação e atuação profissional da docente colaboradora.

2.1.2. Processo de formação e atuação profissional da docente colaboradora

A professora colaboradora deste estudo, Laura, foi a primeira professora convidada para participar da pesquisa. Em suas atividades, a professora sempre demonstrou um desempenho significativo em projetos desenvolvidos na escola, como as feiras de ciência que acontecem anualmente na instituição. As citadas atividades realizadas pela docente encaminham para a concepção de que “o ato de ensinar se configura como um efeito ideológico de interpelação” (SANTOS, 2011, p. 78).

Na primeira conversa com a orientadora deste estudo, algo que foi ressaltado foi sobre a importância da realização de práticas reflexivas nas atividades didáticas efetuadas em aulas de língua portuguesa. Nesse sentido, era necessário escolher uma professora que estivesse

disponível para inovar na sua prática não só nos momentos de pesquisa, mas sim, a partir do que ela perceber como significativo, para o restante dos anos de atuação profissional, tanto no ensino fundamental como em outros níveis de ensino.

Laura atua como professora de língua portuguesa e inglesa no ensino fundamental II e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) há 17 anos na rede municipal de Maribondo – AL. Antes disso, a professora atuou alguns anos como professora alfabetizadora do ensino fundamental I, também na rede municipal. Durante um curto período atuou como coordenadora pedagógica da escola em que leciona atualmente. Ela disse, em conversa informal, ter escolhido ser professora pela facilidade de conseguir emprego em cidade do interior, bem como por estar cursando, no período em que começou a lecionar, o curso médio integrado com o magistério (hoje médio normal). Revelou que iniciou as suas experiências na educação em uma escola da rede privada onde era oferecida a educação infantil, na qual trabalhava enquanto auxiliar de sala, sendo nesse contexto onde deu seus primeiros passos na profissão, ao mesmo tempo, dando ajuda nas despesas de casa quando morava com os pais.

Após concluir o curso de magistério, Laura disse que foi informada da possibilidade de ingressar em um curso de nível superior na antiga Fundação Universidade Estadual de Alagoas (FUNESA), atualmente Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), através do processo seletivo realizado anualmente. Optando pelo curso de Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês, estudou e foi classificada no processo seletivo, iniciando, posteriormente, a carreira acadêmica no Campus Governador Ronaldo Lessa (atualmente, Campus I), em Arapiraca. Em 2001, quando estava para concluir o curso, defendeu seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) refletindo sobre a dissertação nos livros didáticos de 8ª série utilizados na rede pública estadual, chegando à conclusão de que o sistema de ensino de língua materna foi estruturado de forma equivocada, pois se pensava em ensinar regras que quase nunca eram utilizadas na prática.

Além do curso de graduação, Laura cursou pós-graduação, em nível de especialização, em Língua Portuguesa, também na FUNESA, entre 2003 e 2004, e mais uma vez se dispôs a se deslocar do município onde residia e trabalhava para realizar os seus estudos. O trabalho de conclusão que desenvolveu foi acerca do ensino de gramática em língua portuguesa na educação básica, o que pôde ser feito com uma observação na sua própria prática profissional, pois nesse período ela já estava em exercício da docência. Recentemente, iniciou um curso de especialização em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), numa faculdade da rede privada, fazendo o uso da EAD.

De 2013 a 2016, Laura atuou enquanto tutora EAD do curso de Licenciatura Plena em Letras/Espanhol da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) através de uma bolsa da Universidade Aberta do Brasil (UAB). O trabalho de Laura era acompanhar o desenvolvimento das atividades dos graduandos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e realizar encontros presenciais com eles para discutir conteúdos e tirar dúvidas sobre trabalhos e avaliações em geral. Essa experiência, segundo Laura, propiciou uma atualização teórica no campo da Linguística e da Literatura bastante significativa. A colaboradora, no primeiro encontro com o pesquisador, mencionou que considera esta experiência como colaboradora de uma pesquisa de mestrado como um avanço na sua formação continuada, pois ela veio a estimulá-la a dar prosseguimento aos estudos.

2.2. Pressupostos metodológicos da pesquisa

A pesquisa qualitativa, segundo Bortoni-Ricardo (2008), é fundamentalmente interpretativista e realista no que concerne à posição do pesquisador. Rohling (2014, p. 48-49) afirma que a pesquisa qualitativa coloca o pesquisador num:

lugar ético-responsivo no ato de se fazer pesquisa, um lugar de não-álibi em que ele não pode não dizer/calar e, ao mesmo tempo, não pode fragilizar o campo e desqualificar ou silenciar os sujeitos implicados na pesquisa (responsabilidade moral).

Nesse sentido, conforme Rohling (2014), a neutralidade do pesquisador, muito discutida em estudos sobre pesquisa quantitativa, não existe totalmente, pois, na interpretação dos dados, ele acaba se envolvendo por também ser participante da sua pesquisa. Essa característica da pesquisa qualitativa propicia “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Hughes (1980, p. 109) discute sobre a pesquisa qualitativa partindo do princípio da realidade social encarada pelo pesquisador desde quando se insere no contexto de pesquisa determinado:

Quando o teórico aborda a realidade social, encontra o campo antecipadamente ocupado pelo que pode ser chamado de autointerpretação da sociedade. A sociedade humana não é meramente um fato, ou um acontecimento do mundo exterior, a ser estudado por um observador como um fenômeno natural... É um pequeno mundo integral, um cosmos,

iluminado de significado a partir de seu interior pelos seres humanos que incessantemente o criam e conduzem como forma e condição da sua autorrealização.

Quando o pesquisador se insere no contexto em que os dados serão coletados, é necessário que aquele ambiente seja observado num ponto de vista comparativo com outros contextos. Esse pensamento surgiu na maneira com que os críticos sociológicos começaram a contestar o paradigma positivista altamente presente nas pesquisas científicas realizadas com base no pensamento de Augusto Comte, que, por sua vez, “propôs que as ciências sociais e humanas deveriam usar os mesmos métodos e os mesmos princípios epistemológicos que guiam as pesquisas em ciências exatas” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 31), as quais, desde aquela época, pautam seus estudos na pesquisa quantitativa e descritiva, isto é, presa a uma análise detalhada de dados numéricos e/ou percentuais, sem se preocupar com os contextos sociais de onde vêm os dados.

Como exemplo do distanciamento entre pesquisa qualitativa e pesquisa positivista,, tem-se as diferenças entre a Linguística e a Linguística Aplicada, no que se refere às críticas da primeira para com a Linguística Aplicada ao frisar que ela deixa de lado os pressupostos teóricos e focalizam nos práticos. Entretanto, a pesquisa em Linguística Aplicada reitera a importância dos dois planos (teórico e prático), porém não considera que um seja consequência do outro, mas que ambos possuem o mesmo nível de importância na pesquisa. Com a dinamização dos estudos referentes à Linguística Moderna, as formas de se fazer pesquisa, numa perspectiva formalista/estruturalista, dialogavam com as ciências exatas, pelo caráter descritivo que não se detinha a refletir sobre como os pesquisadores escolhiam o contexto pesquisado, bem como acerca dos possíveis porquês que levaram às constatações das pesquisas. Já as pesquisas em Linguística Aplicada,

que adotam o paradigma qualitativo-interpretativista, se beneficiam com a reflexão crítica sobre o próprio fazer investigativo, sobre os métodos adotados, sobre as influências do próprio pesquisador no contexto pesquisado e sobre como seus resultados são divulgados e utilizados. Afinal, se concordamos, a partir da metodologia qualitativa-interpretativista, que o pesquisador não é neutro, nem o fazer ciência é algo descolado de fatores sociais, de crenças e formas de conceber o mundo socialmente construídas, temos, como pesquisadores em LA, que assumir o compromisso com os sujeitos participantes de nossas pesquisas, refletir sobre os resultados que divulgamos e sobre o texto em que os divulgamos, pois nem o fazer ciência nem a linguagem são neutros e descomprometidos (DE GRANDE, 2011, p. 25).

Nessa relação entre pesquisa científica e sociedade, a pesquisa qualitativa se aproxima das características da Linguística Aplicada, desde a sua constituição, o que pode se observar quando Moita Lopes (2006) identifica quatro aspectos que devem constituir uma Linguística Aplicada Contemporânea, sendo um deles “a imprescindibilidade de uma LA mestiça, que corresponde, na verdade, à mesma reestruturação interdisciplinar que está ocorrendo em outros campos do conhecimento, de modo a poder dialogar com o mundo contemporâneo” (p. 31). Nesse contexto, como campo de estudo centrado na interpretação de dados, os avanços da Linguística Aplicada tomam, numa determinada vertente de pesquisa, os estudos dialógicos (BAKHTIN, 2003), principalmente no que se trata da constituição do sujeito pela relação entre o interior e a exterioridade. Daí se vê a necessidade de articular estudos pertencentes, até então, à Linguística, com outras áreas do conhecimento, como a sociologia, a filosofia e a psicologia.

Nessa linha de pensamento, o pesquisador qualitativo da Linguística Aplicada:

é como um confeccionador de colchas ou um improvisador (...). Esse confeccionador costura, edita e reúne pedaços da realidade, um processo que gera e traz unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.19).

As diversas reflexões em busca de resultados fiáveis nas pesquisas em Linguística Aplicada comportam extensas coletas de dados. Nessa perspectiva, o pesquisador se torna ao mesmo tempo um confeccionador, o que desperta ainda mais o senso de pesquisa e possibilita uma análise interpretativista de dados mais detalhada e fruto de experiências físicas, psicológicas e emocionais a partir do que foi vivenciado naquele período. Quando a pesquisa é desenvolvida no contexto escolar, que não é característica estável e única da Linguística Aplicada¹⁵, a observação se torna ainda mais íntima devido à grande complexidade existente em cada contexto escolar que, por essência, carrega diversas ideologias, valores e regras específicas, e isso atribui aos membros da comunidade escolar variadas formas de pensar em relação às ocorrências e fatos que as permeiam, como a relação da escola com a família, as características gerais do alunado e dentre outros, pois a pesquisa qualitativa em sala de aula objetiva desvelar o que “está dentro da ‘caixa preta’ no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que nela participam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49).

¹⁵ Nos dias atuais, os linguistas aplicados não se detêm apenas em estudar o contexto escolar como âmbito de aprimoramento das manifestações de linguagem. Consideram, também, as práticas de linguagem desenvolvidas em outros contextos referentes a outros setores, uma vez que não necessariamente precisa ser na educação.

Visto isso, cabe lembrar que a pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada conta com algumas abordagens que ganham relevância nos estudos do campo por situarem o pesquisador e a pesquisa num ponto de vista mais específico, possibilitando um melhor aproveitamento de leituras e procedimentos de coleta de dados. Nesse sentido, Mattos (2011) lembra que em qualquer que seja a abordagem de pesquisa, é a partir da dialética entre pesquisador e sujeito-objeto que o processo de pesquisa é iniciado. Durante este processo são estabelecidas as relações dos sujeitos com o contexto a ser pesquisado, além do trabalho de coleta de dados e as análises.

Pensando por esse ângulo, a pesquisa qualitativa abarca, há muitos anos, nas ciências sociais, principalmente na antropologia, uma abordagem de pesquisa que visa realizar observações críticas a partir das práticas sociais: a etnografia, que, em comparação com as outras, é relativamente diferente, pois se detém mais à fundo a identificar o conjunto de ideologias, valores, costumes etc. de um povo, estabelecendo, para tanto, relações intimamente próximas com determinado povo em busca de desvelar as questões norteadoras dos estudos.

Em sentido amplo, “a etnografia deveria ser uma pesquisa intensiva, de longa duração: o etnógrafo precisaria viver no local, aprender a língua nativa e, sobretudo, observar a vida cotidiana” (op. cit, p. 28). Assim, para ser realmente desenvolvida, a pesquisa etnográfica, em seus primórdios, requeria um enorme tempo por parte do pesquisador. Um exemplo interessante de pesquisa etnográfica é o da pesquisa realizada por Street (1984), que deu subsídios a muitos estudos no campo da educação e da Linguística Aplicada por meio da apresentação de dois modelos de letramento (autônomo e ideológico) identificados por ele como os resultados de sua etnografia, na qual “cada grupo possui uma história singular, dentro de sua cultura e é preciso entendê-la como parte de um momento específico” (MATTOS, 2011, p. 27).

Ao ser desenvolvida nos estudos em educação, a pesquisa etnográfica começou a apresentar brechas em relação a sua realização nas primeiras pesquisas, uma vez que nem todas as características da etnografia tradicional eram seguidas (REES e MELLO, 2011). Foi nesse sentido que pesquisadores da área da educação, ao terem em mãos todas as características da pesquisa etnográfica, começaram a desenvolver estudos de cunho etnográfico, ou seja, utilizando algumas características dessa abordagem de pesquisa, porém sem carecer seguir à risca tudo o que ela determina nos seus pressupostos tradicionais, oriundos das primeiras pesquisas desenvolvidas na antropologia.

A partir das reflexões de André (2008), percebe-se que mesmo com esse pequeno afastamento de algumas características da etnografia, como, por exemplo, a necessidade de aprender uma nova língua e residir na comunidade em que os sujeitos pesquisados se inserem, a pesquisa de cunho etnográfico, quando discutida no ponto de vista da educação escolar, deve objetivar, por meio da observação, implicar de alguma forma no cotidiano do pesquisador, ou seja, fazer com que ele tire proveito disso para a sua formação, neste caso, como professor. André (2008, p. 42) diz que:

O estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente. [...] A definição do objeto de estudo é sempre feita por causa de um alvo que se busca e de um interesse específico por conhecer o que implica uma escolha teórica que pode e deve ser explicada ao longo do estudo.

Levando em consideração o que afirma autora, este estudo de cunho etnográfico surgiu da inquietação em refletir sobre como a produção oral pode ser sistematizada em atividades didáticas de língua portuguesa no ensino fundamental. Sendo fruto da prática profissional do pesquisador, o problema de pesquisa necessita ser apresentado aos sujeitos participantes da pesquisa como meio de fazer com que eles também sejam instigados a contribuir com o desenvolvimento do estudo em busca dos resultados.

André (2008) menciona, também, que a escolha teórica precisa compactuar com a necessidade de a pesquisa abarcar uma coleta processual de dados. Nesta pesquisa, existe a relação, possibilitada pela Linguística Aplicada, de dialogismo e ensino de línguas, principalmente no que diz respeito ao diálogo social que pode ser estabelecido na sala de aula e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, além da formação crítica dos sujeitos inseridos no contexto de pesquisa. Nesse sentido, existe espaço para esse tipo de abordagem devido às duas perspectivas compartilharem entre si na noção de linguagem como aspecto social, concreto e dinâmico (BAKHTIN, 2010).

Após a denominação da pesquisa de cunho etnográfico, surgiu o questionamento a respeito de como a pesquisa poderá contribuir para a formação dos sujeitos que irão colaborar com a inquietação do pesquisador. Ao refletir sobre as possibilidades de realização de uma pesquisa que visasse colaborar para a constituição de práticas de ensino que valorizassem a produção oral dos alunos e para a formação do professor de língua portuguesa, pensou-se em acrescentar outra vertente de pesquisa que pudesse se articular com a etnografia e ir além da

observação crítica, podendo, também, existir uma participação direta do pesquisador na coleta de dados: a pesquisa colaborativa, a qual vem “contribuindo para a elaboração de novas compreensões acerca dos trabalhos realizados na instituição escolar, estabelecendo um compromisso da academia de também se engajar na busca das soluções para as problemáticas (...) apresentadas” (HORIKAWA, 2008, p. 27).

Sendo caracterizada como uma vertente da pesquisa-ação, que já era, há alguns anos, muito conhecida e expandida no cenário científico, a pesquisa colaborativa ainda possui algumas particularidades próprias. Dessa forma, expõe-se a seguir um quadro de 6 (seis) características da pesquisa-ação, utilizadas para a presente pesquisa, no qual se busca relacioná-las com a vertente colaborativa e, por consequência, com este estudo nela inserido, com base nas discussões de Ibiapina e Bandeira (2016), que apontam essas características, a saber:

- a) *Propiciação de ciclos de reflexão*: ancorando-se nos estudos dialógicos (BAKHTIN, 2003, 2010), os quais concordam com a concepção sociointeracionista de aprendizagem (VYGOTSKY, 1934, 1991), a pesquisa consente com a concepção de que a linguagem se manifesta no diálogo social no que tange mais especificamente a sala de aula. Nesse sentido, as atividades propostas em colaboração estimularam a reflexão dos alunos, tanto para entender os encaminhamentos dados, como para desenvolver as atividades na relação oralidade/escrita.
- b) *Objetivação de melhorias para a prática dos sujeitos envolvidos*: tendo como âncora a Linguística Aplicada no ensino de língua portuguesa e, também, na formação de professores, busca-se, na pesquisa, contribuir significativamente para o desenvolvimento progressivo da prática de ensino da colaboradora, uma vez que propõe momentos de reflexão teórica e prática, bem como para o conhecimento linguístico-discursivo e o senso crítico dos alunos em situação de aprendizagem.
- c) *Execução do projeto pautado no processo explorando a relação entre os níveis individual e social*: enquadrada numa linha de pesquisa que, por essência, situa-se numa perspectiva processual, a pesquisa se deteve a coletar dados de forma a considerar o processo de coleta, ou seja, da maneira em que os dados surgiram nesse processo, foram tratados e arquivados para a análise. No que tange as relações entre os dois níveis, ela visou contribuir para o processo de aprendizagem individual de cada aluno e, no mesmo contexto, realizou as atividades conjuntamente em nível social, havendo, assim, essa relação.

- d) *Relação entre colaboração e prática na pesquisa*: como a pesquisa envolve, também, a etnografia, é fato que a colaboração precisava de uma parceria com a prática, pois se a colaboração fosse feita apenas no contexto da formação teórica da professora colaboradora, não se poderia apontar os resultados dessa colaboração para o ensino, como é assinalado na proposta central. Nesse sentido, a colaboração surte efeito na prática, bem como na formação teórica.
- e) *Desenvolvimento da criticidade, almejando ajudar pessoas a se libertarem ou recuperarem-se de limitações estruturais*: tendo em vista que a prática pedagógica de muitos professores ainda é pautada no uso de materiais didáticos prontos, a pesquisa vem trazer subsídios teóricos, metodológicos e práticos para que haja, ao invés do seguimento restrito de estruturas impostas pelos materiais didáticos, momentos de observação e reflexão sobre como fazer adaptações com os contextos sociais dos alunos e as suas principais necessidades de aprendizagem.
- f) *Realização de uma pesquisa que se conceba enquanto dispositivo, estimulando a crítica*: propõe-se, com o estímulo à reflexão e à formação da habilidade crítica dos alunos, trazer a possibilidade de estabelecer relações críticas entre os posicionamentos dos alunos, visto que muitos possuem ideias de que, em sala de aula, não se deve haver divergências, principalmente a partir do discurso do professor.

Quando aplicada na prática escolar, a pesquisa colaborativa chama atenção por contribuir para duas dimensões de pesquisa, assim como destaca Ibiapina (2008, p. 144-145):

quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder às necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola.

O posicionamento crítico do pesquisador acerca do cotidiano escolar mostra ao professor colaborador como ele compreende a prática docente, assim como deixa clara a sua postura responsiva como acadêmico. Refletir, criticar e discutir em conjunto são ações importantes no plano da pesquisa colaborativa, visto que se objetiva implicar positivamente

na formação contínua do professor no decorrer das práticas pedagógicas, o que deixa tal formação mais sólida e estabilizada, em comparação com os chamados cursos de formação continuada a que muitos deles estão acostumados, principalmente na esfera pública. Na posição de colaborador de pesquisa, o professor, nos momentos de planejamento com o pesquisador, poderá tirar dúvidas e estabelecer táticas¹⁶ para a atuação em sala de aula, constituindo, assim, uma relação mútua e mais efetiva entre teoria acadêmica e prática profissional.

Como em outras vertentes de pesquisa crítica, entre as quais podemos citar a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica colaborativa tem por objetivo não apenas descrever, como no caso da etnografia convencional, mas também promover mudanças no ambiente pesquisado. Dessa forma, ela é ao mesmo tempo, hermenêutica e emancipatória (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 71).

Pode-se ver, assim, que as vertentes de pesquisa etnográfica e colaborativa podem caminhar juntas, pois a pesquisa colaborativa serve, principalmente, como um complemento da observação proposta pela etnografia, incluindo nela a preocupação em contribuir com a prática profissional, não só na educação escolar, mas, também, em outros setores nos quais pesquisas qualitativas possam ser desenvolvidas.

Não se tem, neste trabalho, o intuito de realizar uma investigação que siga todos os pressupostos da pesquisa colaborativa, mas sim, alguns de seus pressupostos. Entende-se que estes se resumem em:

1. *A não existência de escala de importância na relação entre o pesquisador e o professor colaborador*¹⁷: essa característica se torna difícil de cumprir quando são evidenciadas as dificuldades que os professores de língua portuguesa – e outras disciplinas - em serviço têm, o que acarreta em deixar de lado muitas questões que emergem do contexto acadêmico. Assim, é necessário que o pesquisador entenda a sua importância para o contexto no qual irá se inserir como sujeito responsável por romper

¹⁶ De Certeau (2009) traz a noção de tática como forma do professor se sobressair “das redes de forças e de representações estabelecidas em sua formação” (SANTOS, 2008, p. 134). Segundo o autor, o conceito de tática se explica como “um cálculo que não pode contar com um próprio, nem por tanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem aprendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência e face das circunstâncias. O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não lugar a tática depende do tempo, vigiando para “captar no voo” possibilidades de ganho” (DE CERTEAU, 2009, p. 45).

¹⁷ Adaptado de Luís (2007, p. 66): “Rompimento com uma relação hierárquica entre pesquisadora e professoras participantes”.

qualquer escala de importância e estimular o professor colaborador a ser, também, um sujeito ativo na pesquisa.

2. *Aproximação entre escola e universidade/academia*: essa sempre foi uma questão muito discutida no campo da educação, isso porque não se conseguia estabelecer relação entre teoria e prática, sendo a causa para muitas crises de identidade de professores de língua portuguesa e outras disciplinas. A pesquisa colaborativa aponta essa proposta como maneira de entender de que forma os conhecimentos adquiridos na formação inicial do pesquisador e do professor podem ter implicações na prática profissional, o que será responsável pelas contribuições para o ensino. O que se costuma ver com frequência, atualmente, são discursos de acadêmicos que esperam levar o conhecimento adquirido na universidade para o ensino, o que não é possível, sem se importar, realmente, com a sua prática no contexto escolar, sendo esta a verdadeira questão em que a formação acadêmica implica.
3. *Diálogo conjunto*: aqui se tem a oportunidade de pesquisador e professor discutirem sobre o contexto educacional que estão inseridos na pesquisa. É nessa característica pertinente que pesquisador e professor entendem o “quanto e como podem colaborar um com o outro” (GASPAROTTO e MENEGASSI, 2016, p. 954). A partir desse diálogo, as atividades didáticas foram planejadas de forma que se pudesse empregar e entender as necessidades dos alunos nelas, constituindo, dessa forma, um elo dialogal, concordando com as teorias utilizadas na fundamentação do presente estudo.
4. *Postura ativa do pesquisador para com o contexto*: essa característica destaca a postura de investigador que deve ser assumida pelo pesquisador no transcorrer da investigação. O pesquisador precisa procurar estar a par de boa parte das particularidades do estudo proposto, para que o professor colaborador e os demais sujeitos se sintam seguros de contribuir para a sua efetivação.
5. A pesquisa colaborativa dá esse aval ao pesquisador, pois a inquietação inicial surgiu dele, sendo ele mais apto a sugerir - ouvindo e levando em conta a percepção do colaborador - atividades que possam facilitar o percurso em busca de resultados significativos para o estudo desenvolvido.
6. *Coleta constante de dados*: sendo a mais voltada aos estudos da Linguística Aplicada, essa característica traz à tona o caráter processual na pesquisa qualitativa, entre o cunho etnográfico com o colaborativo, isso porque para que se tenha uma coleta de dados proveitosa, os olhares críticos precisam estar cada vez mais atentos às atividades que ocorrem no contexto em que a pesquisa é desenvolvida.

A partir dessas considerações, entende-se que o cunho colaborativo, em inter-relação com os pressupostos da pesquisa etnográfica, sustenta o objetivo da Linguística Aplicada de “focalizar a linguagem como prática social e observá-la em uso, imbricada na ampla amalgamação de fatores contextuais” (FABRÍCIO, 2006, p. 48). Em outras palavras, a Linguística Aplicada se preocupa tanto com as práticas de linguagem, quanto com os contextos nos quais essas práticas são estabelecidas.

Diante das características gerais e mais específicas que a constituem como pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e colaborativo no campo da Linguística Aplicada, esta investigação foi desenvolvida nos seguintes momentos:

1. Visita à docente propondo a pesquisa e respectiva aceitação;
2. Apresentação do projeto de pesquisa, enfatizando a proposta central (objetivo geral) e os procedimentos até então estabelecidos (objetivos específicos e metodologia da pesquisa);
3. Análise conjunta do plano de ensino¹⁸ da disciplina de Língua Portuguesa disponível na escola;
4. Definição da turma e do ano (série) em que a pesquisa iria ser realizada, no caso, o 9º ano;
5. Reflexão sobre a teoria dialógica da linguagem, a oralidade e o ensino de língua portuguesa;
6. Entrevista inicial com a docente;
7. Entrevista inicial com os alunos;
8. Planejamento semanal ou quinzenal das aulas;
9. Aplicações das atividades;
10. Entrevista final com a docente;
11. Entrevista final com os alunos.

O desenvolvimento desses momentos será criteriosamente explicado de agora em diante. A coleta de dados, que será discutida a seguir, contempla os passos dados no transcorrer da pesquisa de campo, deixando para a seção de análise a parte de triangular os dados coletados no período em que o pesquisador se inseriu na escola, colaborando com o ensino e aprendizagem e a prática da docente.

¹⁸ O plano de ensino para a Língua Portuguesa no 9º ano, e, também, para os demais anos, é elaborado anualmente pelos professores da escola e servem para mediar cronologicamente os objetos de ensino a serem trabalhados pelos professores (ANEXO B, p. 162).

2.3. Coleta de dados

A coleta de dados da pesquisa foi realizada durante todo o processo de planejamento e aplicação das atividades didáticas na sala de aula. Tendo o cuidado de planejar e efetivar atividades em que a produção oral fosse sistematizada com outros eixos do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, a dicotomia fala/escrita (MARCUSCHI, 2001) não existiu no andamento das atividades para que a oralidade fosse privilegiada de alguma forma, mas sim, mostrou-se meios para que as duas modalidades possam se articular nas atividades de sala de aula. Dessa forma, contou-se, discursivamente, com dados escritos (produções textuais de diversos gêneros) e orais (entrevistas com os alunos, momentos de leitura e falas espontâneas).

Dias antes de todas as atividades em sala de aula, eram realizados encontros entre pesquisador e professora Laura. Nesses encontros era observado, de início, o plano de ensino da escola (ANEXO B, p. 173) e nele identificavam-se as possibilidades de intervir com o trabalho com a produção oral. Para tanto, discutia-se sobre a importância da oralidade na prática escolar e como ela poderia contribuir positivamente para as produções escritas dos alunos em contexto de aprendizagem. O pesquisador, em todos os encontros, chegava com algumas propostas de utilização da oralidade pensadas por ele a partir do pouco que conhecia sobre os alunos da turma pesquisada. No entanto, nas conversas com a docente, muitas questões eram reformuladas, justamente pelo melhor conhecimento sobre as habilidades dos alunos que ela tinha de forma mais apurada.

Dos encontros entre pesquisador e professora, 7 (sete) foram gravados em smartphone e 5 (cinco) não. No início de qualquer pesquisa em que se utilizam materiais de gravação e filmagem sempre há timidez em relação à gravação, o que requer do pesquisador a postura ética de deixar o sujeito de pesquisa repensar se realmente quer colaborar. Nesse sentido, a maioria das conversas para a elaboração de planejamentos foram gravadas pelo pesquisador, uma vez que, posteriormente, esse tipo de coleta de dados foi se transformando em rotina para ambos sujeitos. Os 7 (sete) planos de aula elaborados pela professora colaboradora e o pesquisador foram todos arquivados como dados para a pesquisa.

As 11 (onze) aulas foram gravadas em áudio a partir de um smartphone, mediante autorização dos alunos, pais de alunos, professora e escola através da assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – que constam no apêndice D (p. 147) – e, nesse contexto, também foram coletados dados escritos em forma de produções de texto e vídeos produzidos pelos alunos em uma

atividade que explanaremos mais a frente; além disso, algumas fotos foram feitas no decorrer das aulas.

Vale reiterar que a pesquisa situou-se em perspectiva processual desde o início em relação à elaboração das aulas. Assim, optou-se por não desenvolver sequências didáticas¹⁹ pelo fato de nelas se está sempre seguindo uma estrutura em relação às datas e às atividades. Instituíram-se os encontros para a elaboração de planos de aula semanais ou quinzenais, porque neles a professora e o pesquisador poderiam dialogar sobre o período de tempo das aulas, ao observar os planos de aula montados e outras questões que foram facilitadas por meio da disponibilidade da docente.

Ao término de cada aula em que as atividades foram desenvolvidas o pesquisador produziu diários de campo em formato digital (APÊNDICE C, p. 138), para servir como material para a análise. No início, meio e fim da pesquisa foram realizadas entrevistas orais com alunos da turma e a docente colaboradora (APÊNDICES A e B, p. 136-137), para que fossem acompanhados os avanços de aprendizagem e formação contínua da professora e do pesquisador.

Ao fim da coleta de dados, o pesquisador apresentou à docente os materiais coletados para a análise e deixou à disposição dela para qualquer esclarecimento que pudesse surgir depois. Foram encaminhados, também, no dia 3 de junho de 2018, textos teóricos sobre o assunto para que a professora, mesmo após a realização da pesquisa, pudesse dar continuidade às leituras e criar novas articulações entre teoria e prática em outras turmas em que for regente. Abaixo segue uma tabela com as referências dos textos encaminhados:

Quadro 1. Base teórica utilizada nos encontros com a professora colaboradora.

Nº	BASE TEÓRICA
01	COSTA-MACIEL, D. A. G; BABORSA, M. L. F. F. Gêneros orais e suas dimensões ensináveis: escolhas e proposições docentes no trato com a oralidade. In: MAGALHÃES, T. G; GARCIA-REIS, A. R; FERREIRA, H. M (Orgs.) Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente. Campinas, SP : Pontes Editores, 2017. p. 41-60.
02	GALVÃO, M. A. M; AZEVEDO, J. A. M. A oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico. Filol. Linguíst. Port. , São Paulo, v. 17, n. 1, p. 249-272, jan./jun. 2015.
03	SILVA JÚNIOR, S. N. A importância da concepção dialógica de linguagem na formação do professor de língua materna: a análise da compreensão responsiva

¹⁹ Dolz, Noverraz e Schneuwly (2014) criaram, para a educação escolar de Genebra, um esquema denominado por “sequência didática”, o qual vem sendo utilizado por uma parcela de professores de língua portuguesa e outras línguas no Brasil. O esquema é dividido em: apresentação da situação; produção inicial; módulo 1; módulo 2; módulo 3; e produção final.

	ativa em sala de aula. In: SILVA JÚNIOR, S. N; SILVA, E. B (Org.)(Re) pensando a pesquisa em linguagem : várias questões, múltiplos olhares. Pará de Minas, MG: Virtual Books, 2017. p. 8-27.
04	ZOZZOLI, R. M. D. Levando o diálogo social para a sala de aula: o enunciado-acontecimento-tema no ensino de língua portuguesa. In: FIGUEIREDO, F. J; SIMÕES, D (Org.). Linguística Aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas . Campinas: Pontes, 2016, p. 135-155.

Fonte: Elaborado pelo autor

2.3.1 Contato inicial com a docente

No dia em que o pesquisador foi até a docente para fazer o convite de participação na pesquisa, algumas questões ainda não haviam sido definidas por ele e pela orientadora, isso porque a última aconselhou que fosse questionado à colaboradora sobre quais as situações mais viáveis para a aplicação da pesquisa. As questões iniciais eram: em quantas turmas a pesquisa seria feita, em que nível escolar seria mais interessante, em que turno seria melhor para não atrapalhar o calendário letivo e quanto tempo ela estaria disponível a contribuir para a pesquisa.

A professora Laura que, como já foi tratado, aceitou participar no primeiro momento, sentiu-se muito segura em responder a essas questões. Ela solicitou que a pesquisa fosse feita com alunos que estão saindo, no corrente ano, do ensino fundamental, ou seja, os do 9º ano. Considerando os seus contatos com as turmas, Laura acreditava ser melhor trabalhar com a turma do vespertino e apenas com uma turma, pois, nesse turno, só havia um 9º ano. Além disso, Laura informou que poderia colaborar com a pesquisa por mais ou menos 4 (quatro) meses, deixando 1 (uma) aula semanal à disposição do pesquisador.

Como ela não estava, naquele momento, com as cadernetas das turmas que assumiu naquele ano, marcou outro dia para que pudesse passar mais detalhadamente as informações sobre a turma. Uma semana depois, dia 8 (oito) de março de 2018, ela enviou, via Facebook, a quantidade de alunos matriculados e de alunos frequentes para que pudessem ser elaborados os termos de consentimento e assentimento, além da autorização da escola, para a submissão no comitê de ética da UFAL, que precisava ser feito o quanto antes. Com a aprovação, passamos para o processo de assinatura desses termos.

Para a assinatura dos termos, o pesquisador fez a leitura explicativa destes para os alunos, na questão dos TALE, e para a professora, para que qualquer esclarecimento fosse feito no momento das assinaturas, visto que o TALE foi elaborado da forma mais didática possível para o entendimento, mesmo que prévio, dos alunos que, também, foram sujeitos

colaboradores da investigação. Nesse mesmo momento, a professora fez uma breve apresentação do pesquisador, sobre a sua formação e o contato que os dois mantêm há alguns anos, assegurando conhecer a postura ética e responsável do pesquisador para com os trabalhos que vem desenvolvendo há alguns anos no meio acadêmico.

A gestora e coordenação pedagógica da escola se colocaram à disposição para qualquer questão que pudesse surgir, bem como perguntaram se o pesquisador foi bem recebido por todos.

2.3.2. Discussão acerca da colaboração didática

A professora colaboradora realizou seu curso de licenciatura em Letras Português/Inglês e desenvolveu seu trabalho de conclusão de curso sobre o tratamento da tipologia dissertativa em livros didáticos de língua portuguesa²⁰. Alguns anos após ter cursado, inclusive, especialização da área, Laura foi aluna especial da disciplina de Linguística Aplicada no PPGLL/UFAL, em 2012, e nessa experiência conheceu os estudos dialógicos, tendo, até hoje, os livros *Estética da Criação Verbal*, de Bakhtin, e *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de Bakhtin/Volochínov.

Assim, quando se começou discutindo sobre a concepção de linguagem que a pesquisa adota, ela lembrou alguns pontos referentes às aulas que teve, principalmente da questão de que os enunciados se estabeleciam na relação do *eu* com o *outro*. Os textos foram enviados a ela, mas, nesse momento, ela alertou que poderia não ter tanto tempo disponível para fazer todas as leituras, devido à carga horária de 45 horas que precisava cumprir na escola, assim como os compromissos de casa que precisava dar conta. O pesquisador, diante disso, decidiu tratar brevemente sobre os textos nos encontros de planejamento²¹, como um modo de explicar o porquê de se estar propondo tais atividades para as aulas. A professora contribuiu com o seu caderno de anotações em que estavam algumas observações feitas por ela sobre os textos estudados.

Na relação entre as concepções de letramento e de gêneros do discurso segundo estudos de Bakhtin (2003) e Rojo (2008), a docente lembrou dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a Língua Portuguesa no ensino fundamental, o qual já tinha sido abordado em um curso de formação continuada que ela havia feito, em 2013, e nele havia

²⁰ Monografia intitulada: “A dissertação nos livros didáticos de 8ª série utilizados na rede pública estadual”, sob orientação do Professor Especialista Oliveiros Nunes Barbosa, defendida no ano de 2001.

²¹ As referências dos textos constam no quadro apresentado anteriormente (p. 38).

uma parte que falava da oralidade e da escrita como modalidades que andam juntas. Laura questionou, a princípio, quais seriam os gêneros orais que seriam trabalhados. O pesquisador, ao esclarecer que as experiências didáticas se dariam numa perspectiva processual, respondeu que a denominação dos gêneros e de outras atividades de produção oral ocorreria com base nas necessidades que os alunos apresentassem e, também, de acordo com os objetos de ensino que a própria docente precisava seguir no plano anual de ensino de língua portuguesa para o 9º ano.

Nessa perspectiva, foi lembrado que alguns gêneros orais são abordados em sala de aula sem o seu devido aproveitamento, como, por exemplo, o seminário, que é constantemente solicitado pelos professores, no entanto não é aproveitado como manifestação oral que pode contribuir significativamente para o conhecimento linguístico-discursivo do aluno, tanto no que tange à aquisição de um léxico vocabular mais apurado, como pela possibilidade de o aluno se desinibir ao falar para um público.

Foi combinado que a cada mês faríamos um panorama sobre as datas comemorativas e as atividades propostas no plano de ensino para a Língua Portuguesa no 9º ano da escola, onde seriam feitos os apontamentos de como aplicar atividades com a oralidade em articulação com os objetos de ensino que já iriam ser abordados pela professora, com esse diferencial. Ela achou a ideia interessante, pois poderia utilizar isso para outras turmas naquele ano e em outros.

Diante disso, por meio de ligações por telefone, Whatsapp e Facebook, os encontros para a elaboração dos planos de aula eram marcados, bem como o dia na semana em que as atividades seriam desenvolvidas, uma vez que Laura tinha aula na turma denominada às segundas (3ª e 4ª aula) e sextas (1ª e 2ª aula).

As discussões realizadas sobre a teoria que orienta a pesquisa, em diálogo com algumas das características da Linguística Aplicada, serviram como esclarecimentos relevantes para a atuação da professora e do pesquisador no período de coleta de dados, uma vez que as ações efetuadas em sala de aula seriam amparadas por um construto teórico suficiente para o desenvolvimento de alternativas que pudessem sistematizar a produção oral com outros eixos no plano do ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

É pertinente lembrar que a discussão aqui mencionada foi de cunho inicial, ou seja, após ela outras foram realizadas entre Laura e o pesquisador durante cada encontro de elaboração dos planos de aula semanais ou quinzenais, os quais, em relação à estrutura, serão explicados no subtópico a seguir.

2.3.3. A elaboração dos planos de aula utilizados para situar as atividades

Sobre a elaboração dos planos, Laura e o pesquisador entraram num acordo em relação à estrutura que seria seguida, uma vez que na pesquisa colaborativa não pode existir escalas de importância entre pesquisador e professor colaborador. Ela afirma que em muitas vezes não conseguia seguir totalmente o que esboçava nos planos que costumava elaborar e, com isso, desenvolve, há alguns meses, planos mais resumidos e melhor enquadrados no período de 1 (uma) aula, que dura 50 (cinquenta) minutos; período no qual o pesquisador poderia desenvolver junto com a docente as atividades planejadas.

Os planos de aula seguiram a estrutura do exemplo a seguir que foi elaborado para a primeira aula de colaboração, 2 (dois) dias antes da aplicação da primeira atividade, na qual utilizou-se o gênero debate oral:

Quadro 2. Plano de aula referente à primeira aula efetivada na pesquisa, em 05 (cinco) de fevereiro de 2018.

PLANO DE AULA
<p>Data de execução: 05/02/2018</p>
<p>Tema: O lugar onde vivo: gênero oral “debate”.</p>
<p>Justificativa: A Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa destaca a importância de se resgatar temas relacionados à cultura em sala de aula, visto que a produção de textos escritos precisa de um conhecimento relativamente aprofundado para que as informações não entrem em redundância. Assim, o gênero debate oral pode ser uma ferramenta para compartilhar informações, na sala de aula, sobre diferentes aspectos socioculturais de Maribondo-AL.</p>
<p>Objetivos</p>
<p>Geral: Estimular o senso crítico dos alunos através de aspectos relacionados aos lugares onde vivem.</p>
<p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre os hábitos e costumes do povo do município; • Resgatar questões culturais, com ênfase na culinária, na religiosidade, na política e na abordagem local do folclore; • Estudar sobre a oferta de saúde no município, bem como as necessidades da população em relação ao assunto; • Observar as questões econômicas da oferta educacional aos municípios na rede pública e privada de ensino; • Apresentar e expandir reflexões sobre os serviços de assistência social do

município.

Recursos materiais: quadro, piloto, data show, notebook.

Recursos humanos: Professora, pesquisador e alunos.

Estratégias: Apresentação de vídeo, debate e escrita.

Avaliação: Participação no debate e escrita de uma síntese sobre a aula.

Fonte: Elaborado pela professora colaboradora e o autor.

No caso desse plano, posto em prática no primeiro contato com os alunos da turma, conseguiu-se seguir todas as etapas propostas no esquema, o que se levou a entender que os objetivos gerais e específicos foram cumpridos. A avaliação, para o pesquisador, caracterizou-se pela observação da atuação dos alunos nas atividades propostas por ele e a professora colaboradora.

As considerações apresentadas nesta seção são basilares para o prosseguimento da análise dos dados discutidos na terceira seção desta dissertação. Nessa perspectiva, tem-se, também, a necessidade de refletir sobre a base teórica que sustenta esta pesquisa, o que veremos na próxima seção.

3. DIALOGISMO, PRODUÇÃO ORAL E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Duas vozes são o mínimo da vida, o mínimo da existência.

Mikhail Bakhtin

A preocupação em se discutir sobre o ensino de língua portuguesa como língua materna não é recente, nem se limita a apenas uma voz. Na Linguística Aplicada, encontram-se os caminhos mais variados para se pesquisar e refletir acerca desse tão abrangente componente curricular, observando-o como um pertinente veículo para a formação humana dos alunos que se situam no ambiente escolar. Pensando e adotando uma concepção dialógica de linguagem (VOLOCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2003), percebe-se que o ensino ultrapassa os limites da sala de aula de língua portuguesa e permite que se busquem estratégias didáticas que atribuam ao professor subsídios relevantes para articular teoria e prática em suas atividades. Diante disso, nesta seção constam discussões teóricas que fundamentam a pesquisa, estando em constante relação com a prática pedagógica exercida no contexto de coleta de dados que foi explanado na seção anterior e será descrito na seção seguinte a esta. Em linhas gerais, as reflexões contidas neste espaço articulam variadas vozes em busca de uma explanação mais efetiva do objetivo de sistematizar a produção oral em atividades didáticas de língua portuguesa no ensino fundamental. De modo específico, traçam-se considerações sobre o dialogismo, vertente filosófica de pensamento da linguagem, e sobre a produção oral, em constante relação com o ensino de língua portuguesa.

A seção se inicia com apontamentos acerca da concepção dialógica de linguagem, a partir das obras do Círculo de Bakhtin e de outros autores que discutem sobre as noções que permeiam as práticas de linguagem do sujeito dialógico, sendo estas: a de compreensão, atitude e produção responsivas ativas (BAKHTIN, 1981, 2003, 2005; ZOZZOLI, 2002, 2012; RANGEL, 2005; FARACO, 2009; VOLOCHINOV, 2017), de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2008; ADAM e HEIDMANN, 2004; SOBRAL, 2005; ZOZZOLI, 2015) e de axiologia na/da linguagem (VOLOCHINOV E BAKHTIN, 1926; GERALDI, 1997; CLARK E HOLQUIST, 2004; MENEGASSI E CAVALCANTI, 2013; CEREJA, 2005; BEZERRA 2017). Em seguida, tecem-se olhares para a produção oral na sala de aula, articulando-a com outros eixos do ensino de língua portuguesa, como: a produção de textos escritos (MELO e BARBOSA, 2007; MARCUSCHI, 2003; COSTA-MACIEL e BARBOSA, 2017; MAGALHÃES e CRISTOVÃO, 2017; BUZATO, 2007; MARCUSCHI e

DIONÍSIO, 2007; MILANEZ, 1993) e a gramática normativa (ZOZZOLI, 1997, 2002; GERALDI, 1997; BRITTO, 1997; POSSENTI, 1996).

3.1 O sujeito dialógico no ensino de língua portuguesa

Distanciando-se de concepções de sujeito interno (BEVENISTE, 2005) ou assujeitado (PECHEUX, 1988), esta pesquisa se insere em uma concepção na qual o sujeito é um participante ativo das suas atividades sociais. Nessa participação, o sujeito se utiliza de elementos externos para estabelecer os processos de interação com os outros nas práticas sociais de linguagem. Bakhtin (2001) explica que, em termos de princípio, não existem barreiras entre o psiquismo individual e as ideologias. Por mais que a experiência do sujeito seja individual, ela será uma elaboração ideológica, isso porque essa experiência nunca poderá ser dada como primária e indecomponível (BAKHTIN, 2001). Com base nesse pressuposto, este tópico comporta reflexões acerca do sujeito dialógico no ensino de língua portuguesa, dando espaço para que, posteriormente, sejam brevemente esmiuçadas as noções de responsividade (compreensão e atitude responsiva ativa), gêneros do discurso e perspectivas axiológicas na/da linguagem (extraverbal, entonação e julgamento de valor).

Bakhtin (2001) pontua que o homem não nasce como um organismo biológico abstrato, mas como um fazendeiro ou camponês, burguês ou proletário. Nessa espécie de crítica ao objetivismo abstrato, que se funda das concepções saussurianas sobre a língua como sistema abstrato de signos linguísticos, Bakhtin (2001) defende que a consciência psíquica do sujeito possui uma orientação social. Volochinov (2017), nessa mesma perspectiva, acredita na existência de uma relação direta entre o externo e o interno, não limitando a noção de sujeito a apenas um desses planos, denominando, ainda, o exterior como mundo e o interior como organismo quando afirma que ambos se encontram no signo. O signo, dessa maneira, caracteriza-se pelas relações entre consciência, ideologia²² e linguagem.

A orientação social de que trata Bakhtin (2001) não se estabelece de qualquer forma, pois o sujeito não internaliza todos os discursos com os quais ele tem contato nas atividades sociais. O processo de apropriação de discurso de *outrem* depende de como o sujeito compreende e responde ao seu interlocutor durante a interação, a qual não precisa ser face-a-

²² Faraco (2009), ao discutir sobre as obras de Bakhtin e do círculo, destaca que a palavra ideologia é geralmente usada para caracterizar o universo dos produtos do “espírito humano”, aquilo que algumas vezes é denominado por outros autores por cultura imaterial ou produção espiritual; chamado também, numa terminologia materialista, de formas da consciência social. Desse modo, ideologia, para o Círculo de Bakhtin, abrange um grande universo: a arte, a filosofia, a ciência, religião, ética, política.

face. Volochinov (2017), em se tratando da noção de diálogo, acredita que existe uma oposição entre duas concepções de diálogos, a saber: o diálogo em sentido estrito e o diálogo em sentido amplo. O diálogo em sentido estrito corresponde ao que se concebe na interação face-a-face entre os sujeitos, no qual a presença física é necessária para que o locutor possa ter a resposta ativa do interlocutor no momento em que ocorre a enunciação. O diálogo em sentido amplo, como o último termo já anuncia, expande as possibilidades de produção discursiva. Ele seria a interseção das chamadas vozes sociais que atravessam e perpassam os discursos, o que não se detém à simples atos de fala. Sobre essas vozes, Faraco (2009, p. 84) destaca que:

Como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes. Assim, ele não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques. O mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonância e dissonância; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir.

A partir do que discute Faraco (2009), fica clara a relação indissociável que aproxima os termos linguagem e sociedade. O sujeito dialógico nem se situa numa perspectiva totalmente passiva, nem é autônomo a ponto de ser o único responsável pela sua constituição. O sujeito, conforme sugere Volochinov (2017), é objetivo e, ao mesmo tempo, refinado e flexível. A objetividade do sujeito dialógico se distancia do objetivismo abstrato, criticado em diferentes obras do círculo²³, pois ela se concebe na concretude da linguagem e, por consequência, dos signos ideológicos. Assim, o sujeito dialógico possui uma objetividade, a qual não pode ser considerada estática e/ou homogênea, mas sim, maleável e, como denomina Faraco (2009), heterogênea.

De acordo com Sobral (2009, p. 47), o sujeito “não age sozinho, mas não deixa de ser ele mesmo, nas várias ‘posições-sujeito’, nos diferentes papéis que assume diante de diferentes interlocutores”. Dessa maneira, o sujeito, por não agir sozinho e assumir várias posições, produz um pensamento participativo (BAKHTIN, 1993). O pensamento participativo que atua na constituição do sujeito da linguagem agrupa, no papel por ele assumido na interação com os seus interlocutores, forças que descentralizam as concepções de língua, visto que “Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de

²³ O chamado Círculo de Bakhtin é constituído por uma equipe de estudiosos, na qual os integrantes principais são M. Bakhtin, o líder, V. N. Volochinov e P. N. Medvedev. Todos eles possuíam pretensões filosóficas comuns e se juntavam no intuito de debater os seus pensamentos, principalmente entre 1920 e 1930, na Rússia, período de grande produção intelectual do grupo (CLARK e HOLQUIST, 1998 [1984]).

aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas.” (BAKHTIN, 2010, p.82). A primeira representa um caráter unificador e centralizador das ideologias e a segunda possui processos ininterruptos de descentralização de desunificação das ideologias; e é nesse contexto que existe o aspecto opositivo na língua denominado por jogo linguístico.

É justamente no campo das ideologias que se encontra a multiplicidade de vozes, visto que não existe uma só ideologia, mas sim, variadas delas que são permeadas pelas vozes sociais. Bakhtin (1993) destaca que o *eu* é constituído primordialmente pela presença do *outro*. Não se quer afirmar, com base nisso, que o sujeito da linguagem absorve tudo o que é dito pelos que estão ao seu redor. A afirmação da qual se toma, aqui, como pressuposto, é a de que os sujeitos vivem em constantes processos de responsividade²⁴. Assim, não é necessário que os sujeitos concordem e/ou constituam espécies de paráfrases dos discursos alheios, mas que escutem e produzam respostas, positivas, negativas etc. para os outros sujeitos que participam da enunciação, pois o diálogo não precisa ser necessariamente composto por concordâncias entre os discursos. Nas palavras de Fiorin (2008, p. 25), o pensamento bakhtiniano leva ao entendimento de que “[...] os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição”.

Considerando a expansividade que norteia a constituição do sujeito dentro da concepção dialógica de linguagem, depreende-se que o ensino de língua portuguesa, bem como de outras línguas, pode ter uma forte influência de tais reflexões a partir das atividades didáticas efetivadas pelo professor na sala de aula. Torna-se urgente, na atual conjuntura educacional, agregar os valores dos sujeitos que se inserem nas salas de aula em busca de formar mentes críticas e capazes de atuarem nas práticas sociais, desde as mais locais até as globais. A concepção de sujeito dialógico propõe, nas suas entrelinhas que caminham pelos diferentes textos do círculo, a importância de se estabelecerem diálogos sociais nas salas de aula de línguas, mais especificamente, de língua portuguesa, como sugere Zozzoli (2016).

Nessa perspectiva, as reflexões que terão gancho nestas considerações sobre o sujeito dialógico no ensino de língua portuguesa esmiuçarão, mesmo que de forma breve, as noções de compreensão, atitude e produção responsivas ativas, gênero do discurso e axiologia, recorrendo, para tanto, aos escritos do círculo e de pesquisadores que vêm dando continuidade às importantes discussões desenvolvidas nele com olhares direcionados ao ensino e aprendizagem de línguas.

²⁴ Noção a ser explorada mais à frente.

3.1.1 Compreensão, atitude e produção responsivas ativas em sala de aula

A responsividade, conforme Bakhtin (2003), é uma relação dialógica da linguagem que envolve duas questões em sua concretude na interação verbal e não verbal: a compreensão e a atitude responsiva ativa. Ela é responsável pelo diálogo entre locutor e interlocutor, bem como pela transformação da palavra em enunciado. O enunciado, conforme Bakhtin (2003, p. 297),

deve ser visto antes de tudo como uma ‘resposta’ aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera de comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-las com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados, de outra esfera da comunicação discursiva.

As atividades de linguagem dos sujeitos apresentam compreensões e atitudes responsivas ativas. Uma característica importante dessas noções é a de que o silêncio, o gesto e outras reações/atitudes são consideradas formas de concretizar uma relação dialógica e estabelecer sentido a um enunciado. A atitude responsiva ativa é composta por uma carga sócio-histórica tomada pelo sujeito nas suas experiências cotidianas. Dessa maneira, o discurso alheio se faz constantemente presente por ser responsável pelos posicionamentos do sujeito através da linguagem e, também, pelo ato concretizado e enraizado nesse discurso.

Na prática de ensino de língua portuguesa, observa-se que essas noções se apresentam pelo fato de as atividades realizadas em sala de aula serem concebidas com base nas modalidades de linguagem. Zozzoli (2012, p. 264) entende que:

A noção de compreensão responsiva ativa requer, em termos de ações de sala de aula, um trabalho com a leitura do texto que abra espaço para o diálogo no lugar de um questionário com perguntas prontas, o que significa a necessidade de se estabelecer uma interação, que, embora sempre assimétrica, proporcione ao aluno o lugar de enunciador, integrando diversos conhecimentos de mundo, como, por exemplo, entre os conhecimentos da cultura letrada e os de grupos culturais não letrados aos quais possam pertencer os alunos em alguns casos.

A partir do que destaca a autora, a concepção de linguagem do professor de língua portuguesa é um divisor de águas para o desenvolvimento de atividades didáticas que possibilitem uma interação na qual o aluno assuma o papel de enunciador. O dialogismo, com

a responsividade, explana a perspectiva cultural e considera, ao mesmo tempo, o conhecimento linguístico-discursivo e social na sala de aula. É com base nesses conhecimentos que o aluno pode ser participante ativo e influenciador do seu próprio processo de aprendizagem.

Zozzoli (2002) destaca, ainda, que, no âmbito das discussões sobre compreensão e atitude responsiva ativa, no quesito ensino, existe uma “produção responsiva ativa”, que é caracterizada por uma nova produção discursiva através da compreensão ativa de uma primeira. Assim, em atividades de leitura e/ou produção textual oral ou escrita, o diálogo que envolve o discurso de professor e aluno acarreta em novas produções, levando à constituição da autonomia relativa²⁵ (ZOZZOLI, 2002) do aluno.

Sobre as atividades de leitura mediadas pela noção de responsividade, Rangel (2005, p. 29) explica que “na medida em que a leitura possui esta dimensão dinâmica e dialógica, ativa os conhecimentos anteriores do sujeito, construídos na interação social e instaura um processo de produção de sentidos que extrapola a leitura do texto”. Nessa perspectiva, cabe lembrar que a extrapolação dos limites do texto não corresponde somente à interação texto-leitor, como defendem os estudos literários sobre a performance (KEFALÁS, 2010, 2012; SILVA JÚNIOR e SILVA, 2014), mas sim, a um conjunto de ações responsivas que permeiam os diversos tipos de atividades em sala de aula, atribuindo ao aluno a posição de participante ativo não só para dialogar sobre determinada obra literária. Seguindo o viés dialógico, a noção de responsividade, assim como as demais presentes no círculo, se coloca fora de uma racionalidade científica e é desenvolvida de acordo com um modo de pensar mais amplo (FARACO, 2009). Em outras palavras, os estudos dialógicos partem de fenômenos reais e concretos que são globalizantes por estarem em todos os contextos sociais nos quais a linguagem tem papel central.

Bakhtin (2003, p. 294) segue com as reflexões acerca da responsividade do indivíduo/sujeito²⁶, considerando que “todo enunciado comporta um começo absoluto e um fim absoluto”, e que “o primeiro e mais importante dos critérios de acabamento é a possibilidade de responder – mais exatamente de adotar uma atitude responsiva com ele” (*op. cit.*, p. 299). O início e o encerramento do diálogo são partes importantes, porém é na compreensão responsiva ativa do interlocutor que a palavra ganha o *status* de produção

²⁵ Segundo Zozzoli (2006, p 120), “a autonomia é concebida como dependente da intersubjetividade que se dá no plano histórico-social e é “relativa” também porque se apresenta oscilante, nunca estável, mesmo no que concerne um único sujeito”.

²⁶ Nas obras do chamado círculo, opta-se pela denominação “indivíduo”, no entanto, aqui, chama-se de sujeito, por entender o termo indivíduo como fora das relações exteriores (um ser preso a si próprio).

enunciativa, o que atribui maior importância ao começo absoluto. Dessa forma, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN, 1981, p. 112). Com isso, o discurso do locutor, na enunciação, se articula com o do interlocutor e as vozes sociais começam a fazer parte da sua constituição de sujeito para a vida social. Complementando essa reflexão, Bakhtin (2005, p. 1995) vem dizer que:

O nosso discurso da vida prática está cheio das palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas.

Mesmo que a interação em sala de aula acabe sendo situada numa perspectiva dicotômica pelo fato de o professor de língua portuguesa cumprir sempre o seu papel de mediador das práticas discursivas e pelo poder inerente à voz dele, os enunciados produzidos no contexto de ensino são muito pertinentes quando se envolvem as situações sociais, justamente pela implicação das vozes nas constituições de sujeito, isso por meio de um amontoado de valores, visto que “Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo” (FARACO, 2009, p. 25).

A produção discursiva em sala de aula requer múltiplas reflexões que possam contribuir para que se estabeleçam diálogos significativos, uma vez que se está tratando de um contexto de ensino e aprendizagem de língua.

Volochinov (2017, p. 179) acrescenta que:

o aspecto constitutivo da forma linguística enquanto signo não é sua identidade a si como um sinal, mas a sua mutabilidade específica. O aspecto constitutivo na compreensão da forma linguística não é o reconhecimento do “mesmo”, mas a compreensão no sentido exato dessa palavra, isto é, a sua orientação em dado contexto e em dada situação, orientação dentro do processo de constituição e não “orientação” dentro de uma existência imóvel.

Nessa linha de pensamento, percebe-se que a forma linguística não atribui significação e nem enunciação à palavra, ou seja, não é a forma fonética, fonológica ou sintática que vai ser responsável por uma produção discursiva na atividade de linguagem, mas sim, a

compreensão ativa seguida de uma atitude que ocorre na interação. Assim, na escola, mesmo que os discursos envolventes²⁷ (SOUTO MAIOR, 2009) que nela circulam atribuam ao professor o *status* de portador da única voz ativa, é necessário que o aluno também assuma tal posição, pois, como se vê sob a ótica da responsividade, é no diálogo que se constitui a aprendizagem.

Se o aluno for “treinado” para reduplicar discursos proferidos pelo professor, esses discursos, em nenhuma ocasião implicarão na constituição de sujeito desse aluno, pois nem tudo o que se escuta num dado momento é estatizado na mente sem que se exista uma reflexão sobre determinado tema, uma vez que “A língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano” (VOLOCHINOV, 2017, p. 181). A reflexão, nesse sentido, servirá como modo/meio para que se formule um posicionamento, no qual se empregam valores cotidianos em relação ao tema/assunto abordado em algum momento em sala de aula.

A responsividade em si comporta uma carga de significação pertinente quando se trata do discurso e dos enunciados, sendo o último o termo que em maior escala depende da responsividade. Assumindo uma postura dialógica na atividade docente, o professor quanto mais responsivo ativo for mais estabelecerá olhares sensíveis para os alunos, observando os impactos dos discursos nas situações de interação entre esses sujeitos.

As compreensões e atitudes responsivas ativas se estabelecem na linguagem modo natural e não planejado (BAKHTIN, 2003) em diversos tipos de enunciados. Diante disso, a seguir, discute-se sobre a noção de gêneros do discurso como forma de compreender como os enunciados se inserem neles nas atividades de linguagem dos sujeitos.

3.1.2 Os gêneros do discurso no ensino e aprendizagem

Em perspectiva dialógica, ao se discutir sobre as transformações de palavras, sentenças e outras estruturas linguísticas em enunciados, considerando as manifestações de linguagem na oralidade e na escrita, estabelecem-se olhares, neste espaço, acerca dos gêneros do discurso, caracterizados por Bakhtin (2003) como tipos relativamente estáveis de

²⁷ De acordo com Souto Maior (2009), dentro de uma perspectiva retórico-discursiva, os discursos envolventes são tidos em duas perspectivas. Na primeira, eles são vistos como “representações significativas-valorativas dos atos da linguagem que “envolvem” no sentido de estar em volta, ao redor, do sujeito e nele mesmo porque o envolve por dentro também” (p. 113). Na segunda, os discursos são envolventes por suscitarem, assim como o *pathos*, paixões, e seduzem em direção ao outro (*op. cit.*).

enunciados. O principal objetivo é, nessa perspectiva, fazer intersecções da relação dialógica de gêneros do discurso com o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua (BAKHTIN, 2003, p. 261).

A linguagem como aspecto social e multiforme se estabelece a partir de diversas particularidades relacionadas ao uso, o que se relaciona intimamente com o cotidiano. Nesse contexto, mesmo com a infinidade de produções discursivas orais e escritas nas práticas sociais, não é possível que qualquer estrutura linguística tenha a característica de enunciado. É necessária uma justificativa social que envolva elementos específicos que possibilitem a constituição e identificação dos gêneros do discurso.

Não querendo optar por chamar esses gêneros de categorizações das manifestações da linguagem, sabendo que o dialogismo é dinâmico, chamam-se os gêneros, aqui, de padrões flexíveis nos quais as produções discursivas se estabelecem, considerando a não estabilidade mencionada por Bakhtin (2003).

A constituição dos gêneros parte de três elementos importantes, a saber: a composição, o estilo e o conteúdo temático. Sobre tal constituição, partindo da definição de enunciado, Bakhtin (2003, p. 261) afirma que:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Os recursos que compõem os gêneros do discurso permitem que suas identificações sejam perceptíveis em quaisquer esferas sociais. No que se refere ao ensino, percebe-se que esta noção propicia o surgimento de diversas atividades didáticas, levando o aluno a conhecer mais naturalmente, com base em seus contextos socioculturais, os tipos de enunciados que circulam nas práticas de linguagem. Ao se iniciarem os estudos sobre os gêneros envolvendo o ensino de línguas, Marcuschi (2008) alertou para uma explosão no que concerne às muitas pesquisas que estariam por vir, visto que as abordagens que envolvem a linguagem no ensino são múltiplas.

Ao entender o aluno como um sujeito dialógico e, partindo das atividades de linguagem em sala de aula, um “ser de resposta” (MEDEIROS, 2006, p. 1), o trabalho com os gêneros do discurso possibilita a construção de conhecimentos linguístico-discursivos no ensino de língua portuguesa sem que essas práticas se tornem exaustivas e/ou repetitivas, isso devido à infinidade desses gêneros nas práticas discursivas, os quais podem ser refletidos em sala de aula a depender do planejamento pedagógico intimamente relacionado à formação inicial e continuada do professor.

Em se tratando de gêneros - no ensino e na aprendizagem ou não - é necessário pensar, também, no seu funcionamento, levando em conta as articulações entre as práticas de linguagem e os contextos em que elas se realizam, além dos veículos e tipos de mídia. Sobre essa questão, Zozzoli (2015, p. 24) pontua que:

as articulações entre tipos de mídia, veículo e de ambiente e de gênero utilizados são elementos a serem considerados, quando se trata de discutir a diversidade e a mobilidade dos gêneros do discurso relacionadas às práticas sociais. Essas articulações poderiam, talvez, ser incluídas numa dimensão discursiva ainda pouco abordada em análises.

Situada na perspectiva dialógica, a autora discute sobre os gêneros sob uma ótica ainda mais abrangente do que as considerações expostas até o momento. A expansão dos gêneros do discurso em diversos veículos que perpassam o oral e o escrito no papel implica em possibilidades de reflexão acerca do uso da língua em sala de aula de modo mais contextualizado e amplo, ou seja, de forma em que se tem em mente os variados veículos que permitem a identificação de tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2003) – os gêneros do discurso – em outras esferas, demonstra-se a grande expansão social que o tema contempla.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Nesse sentido, numa discussão sobre a existência dos gêneros do discurso nas atividades de linguagem refletidas nas produções discursivas nos sujeitos, lembra-se de Adam e Heidmann (2004, p. 62 *apud* ZOZZOLI, 2015) que desenvolvem o conceito de genericidade, no intuito de enfatizar ao funcionamento discursivo e sócio-cognitivo dos gêneros no interior das atividades. Os autores entendem que da mesma forma que um discurso

se reflete num texto, o reconhecimento deste como forma de comunicação (e enquadrado em determinado gênero do discurso) acarreta um efeito de genericidade, por possibilitar que elementos sócio-cognitivos sejam identificados em determinada sequência linguística no uso da língua pelo sujeito falante. Dessa maneira, na relação entre esse conceito com a abrangência que os estudos do círculo têm sobre a constituição do sujeito, o qual não se limita a uma natureza apenas biológica e empírica, enfatizando a formação social, histórica e concreta desse sujeito nas práticas sociais (SOBRAL, 2005), infere-se que a genericidade compreende o sujeito como participante ativo e capaz de observar o funcionamento discursivo no dado momento de uso da língua, sendo, assim, responsivo ativo.

Os gêneros do discurso, portanto, perpassam todas as atividades de linguagem que constituem a interação entre os sujeitos na sociedade diariamente. Nos dias atuais, as manifestações dos gêneros se agregam ao contexto digital e enriquecem os estudos que abordam o tema. No entanto, questões mais específicas em relação às relações dialógicas que da linguagem ainda precisam ser consideradas, sabendo que uma noção presente em determinada obra do círculo se articula com posições complementares em outros textos de Bakhtin, Volochinov etc., pois todas estão impregnadas na abrangente teoria dialógica da linguagem.

Pensando nas questões valorativas que permeiam as relações de sentido e na constituição do enunciado pelo sujeito na linguagem existem as perspectivas axiológicas, as quais estão imbricadas nos usos da linguagem pelos sujeitos, dependendo exclusivamente dos seus repertórios linguísticos e culturais, refletindo nas suas produções discursivas. Em sala de aula, elas se estabelecem em contextos de leitura, oralidade e escrita de variados gêneros e é este fato que ancora a discussão sobre a axiologia no subtópico a seguir, tendo base os conceitos de extraverbal, entonação e julgamento de valor.

3.1.3 Perspectivas axiológicas na/da linguagem

Nas reflexões expostas até aqui, fica evidente que as relações dialógicas mencionadas permeiam todos os contextos sociais que só são possíveis através da linguagem. Nesse sentido, mais uma vez desmembrando os trechos do chamado círculo que permitem um cruzamento harmônico com a noção de sujeito e com olhares atentos para o contexto de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, visa-se discutir sobre os conceitos de extraverbal, entonação e julgamento de valor, trazidos por Volochinov e Bakhtin (1926), para que, a partir destes, possa-se discorrer sobre as perspectivas axiológicas presentes na

linguagem e quais as suas contribuições para o estudo sobre ensino e, sob uma ótica mais ampla, sobre a constituição do sujeito dialógico na sala de aula de língua portuguesa.

Diante dos esclarecimentos sobre enunciado já mencionados, vê-se a possibilidade, neste espaço, de apontar uma relação dialógica que se relaciona intimamente com o que se está propondo com a pesquisa, em uma perspectiva ampla, que é a da concepção de enunciado como um todo significativo que comporta duas partes: a parte percebida e a parte presumida (VOLOCHINOV e BAKHTIN, 1926). A parte percebida se relaciona com o que se chama de multimodalidade, porém, prefere-se denominar por verbo-visualidade, visto que as relações de sentido que permeiam essa característica enunciativa se tornam explícitas no momento em que a enunciação se perpetua, inviabilizando qualquer possibilidade de interpretação das ideologias que dominam determinado contexto social. A parte presumida comporta o que Volochinov e Bakhtin (1926) chamam de extraverbal, correspondendo a tudo o que não foi dito/apresentado explicitamente, exigindo, na interação, uma compreensão ativa das características sociais do contexto em que a enunciação se concebe.

O extraverbal, em alguns estudos, se apresenta com outras nomenclaturas desenvolvidas para facilitar as leituras. Geraldí (1997) considera o extraverbal como uma situação histórico-social que corresponde ao espaço no qual a interação ocorre. Pode-se complementar a discussão sobre a necessidade de se considerar o extraverbal como característica importante da enunciação, assinalando que o único meio pelo qual as palavras podem ganhar significação é o entendimento (CLARK E HOLQUIST, 2004) que os interlocutores demonstram através da atitude responsiva ativa. Ao se desvelar o extraverbal na enunciação, a questão da entonação se estabelece como ponto importante que determina a compreensão do discurso pelo interlocutor.

Em relação à oralidade e à escrita, é possível observar que o extraverbal se manifesta em ambas, mas as características que destacam o valor atribuído pelo interlocutor ficam mais visíveis quando se considera a entonação, pois, “Devido à capacidade de modificar um único enunciado, dando várias significações, a entoação é considerada criativamente produtiva nos seus aspectos sociais e discursivos” (MENEGASSI e CAVALCANTI, 2013, p. 440) e leva a discussão a recorrer ao que se entende por julgamento de valor, que corresponde à construção sócio-histórica do sujeito no todo social, comportando os valores que ele atribui à determinada questão.

É preciso considerar que:

levando em conta a natureza dialógica da palavra, é possível dizer que, do ponto de vista bakhtiniano, palavra é indissociável do discurso; palavra é discurso. Mas a palavra também é história, é ideologia, é luta social, já que ela é a síntese das práticas discursivas historicamente construídas (CEREJA, 2005, p. 204).

Se tomarmos uma palavra ou frase em seu caráter estrutural e neutro, sem considerar uma ideologia ou a maneira em que se profere o discurso, este ato não ultrapassará o dado momento de uso da língua. No entanto, se o extraverbal for considerado e, junto a ele, a entonação e o julgamento de valor (que estão dentro da ideologia), a produção enunciativa se estenderá. No caso da frase: Meu pai é muito bom para mim! Se vista por um viés de neutralidade, apenas a informação positiva é considerada e aí se encerra a enunciação, porém, ao modo em que se analisam os fatos antecedentes desta produção, a razão pela qual isto está sendo dito e, além disso, o que aquele contexto de produção considera ser “muito bom”, a interação toma uma perspectiva diferente. É evidente que, em muitos casos, a compreensão dos fatos possui relação com o que o interlocutor compreende com base na “parte percebida”. Entretanto, em outras vezes, a “presumida” carrega uma infinidade de significações.

Assim, muitas das questões que permeiam a produção enunciativa, como o valor, a entonação etc., pertencem ao domínio da axiologia. No ensino de língua portuguesa, as perspectivas axiológicas estão imbricadas em diversas atividades didáticas propostas pelo professor e, principalmente, pelos materiais didáticos tidos como base para a prática pedagógica e, mais especificamente, no que se refere às atividades de compreensão e interpretação de textos.

Bezerra (2017, p. 40) assinala que “para ensinar a entoação, no sentido de atender ao que é sugerido pelo MP²⁸, o professor precisa ter em seu universo de saberes construídos, conhecimentos da axiologia, sob a óptica bakhtiniana”. Nessa linha de pensamento, vê-se que a dialogicidade se torna uma possibilidade de contribuição para o ensino e a aprendizagem, uma vez que a inter-relação entre ensino e relações sociais é extremamente pertinente no desenvolvimento de qualquer tipo de atividade no ensino de qualquer que seja a língua trabalhada (materna ou estrangeira).

As práticas dialogais efetivadas nas salas de aula de línguas se tornam campos ideológicos de interação verbal e não-verbal em que se incluem diferentes axiologias. “A questão axiológica é fundante no pensamento bakhtiniano, já que, pelo posicionamento valorativo, o sujeito se engaja e toma posição axiológica ou se posiciona em relação a certos

²⁸ Manual do professor.

valores” (ROCHA, 2018, p. 159). Considerar a posição do outro é um ponto essencial para que o ensino e aprendizagem não fique detido somente no trabalho com a estrutura da língua. As relações de sentido que permeiam esta estrutura nos diálogos sociais configuram um pertinente espaço de construção de conhecimento, uma vez que discutir sobre os valores próprios e os dos outros é uma atividade refletiva em que os valores e as ideologias dos sujeitos podem ser fragmentados através dos movimentos de alteridade²⁹.

Com o que foi exposto nesta reflexão que tem como gancho a concepção de sujeito dialógico, vê-se a importância da discussão sobre as perspectivas axiológicas na/da linguagem para as considerações sobre o sujeito dialógico no ensino de língua portuguesa, visto que a partir de tal discussão se pode observar mais efetivamente como as relações dialógicas se encontram no ensino e aprendizagem de línguas. Ressalta-se, dessa maneira, em uma perspectiva ampla com base no que foi apresentado sobre responsividade, gêneros do discurso e axiologia a importância da concepção dialógica de linguagem para a formação do professor (SILVA JÚNIOR, 2017a), pois isso pode se refletir na aprendizagem do aluno satisfatoriamente. O trabalho em sala de aula não pode fugir, assim, da dialogicidade que norteia a prática do professor, considerando, dessa forma, questões como a oralidade, a escrita, a gramática, tudo em conjunto, não no intuito de desmerecer determinada perspectiva de ensino, mas de explicar como elas se complementam em um mesmo contexto.

3.2 Produção oral, ensino e aprendizagem

Tendo como foco central o trabalho com a oralidade em sala de aula, vê-se, a partir de alguns estudos (TANGI e GARCIA, 2009; GALVÃO e AZEVEDO, 2015), que essa modalidade da linguagem não vem sendo trabalhada de forma satisfatória em sala de aula por uma infinidade de fatores que levam a uma prática de ensino, refletindo na aprendizagem, totalmente pautada no ensino da escrita em língua portuguesa. Não se está tentando afirmar que as práticas de escrita em sala de aula não sejam importantes, mas sim, que elas precisam ser articuladas com o trabalho da oralidade dos alunos, pois “As atividades ligadas à oralidade têm de se revestir sempre de alguma utilidade reconhecível, além do ‘ganhar nota’, e devem

²⁹ Para Bakhtin (2003, p. 314-315), “Nossa fala, isto é, nossos enunciados (...) estão repletos de palavras dos outros. (Elas) introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (...) Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, (...) descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade”. Nessa perspectiva, Magalhães e Oliveira (2011, p. 105) afirmam que “É na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem, em um processo que não surge de suas próprias consciências, mas de relações sócio-historicamente situadas”.

ter relação com as atividades orais do cotidiano” (CARVALHO e FERRAREZK JR., 2018, p. 35)

Os discursos que apontam para a necessidade de se implementar práticas de produção oral em sala de aula não são novos e vêm compartilhando uma mesma finalidade. Para compreender tal objetivo, é preciso considerar que:

as pessoas tornam-se sujeitos críticos e aptos para agirem em seu meio a partir dessas interações e dos lugares sociais diversificados, que as possibilitam falar – assumindo uma determinada posição – argumentar, concordar, discordar, desempenhando papéis a cada momento da vida cotidiana (GALVÃO e AZEVEDO, 2015, p. 251).

Sabe-se, tendo em vista às condições pessoais, profissionais e acadêmicas, que o domínio consistente das modalidades de linguagem - oral e escrita - torna-se algo primordial para a atuação dos sujeitos nas práticas sociais. Nessa perspectiva, no que se refere à relação entre linguagem e práticas sociais, Kleiman (2002) aponta que os estudos sobre letramento expandiram significativamente o debate sobre a modalidade oral na escola, no intuito de contribuir para a formação dos alunos para além dos muros das instituições de ensino de educação básica.

Com essa expansão, a visibilidade das práticas de produção oral, envolvidas nos mais diversos gêneros discursivos, se estendeu através das contribuições que elas trazem para o desenvolvimento das demais habilidades requeridas pelo ensino da língua portuguesa, como a produção de textos escritos de gêneros discursivos diferentes e as abordagens referentes à gramática normativa.

No envolvimento da oralidade com a questão do letramento, Bortoni-Ricardo (2004) aponta uma distinção entre um simples evento de oralidade para um evento de letramento. O evento de oralidade se caracteriza por algo isolado de outras práticas, já o de letramento remete a um conjunto de práticas específicas nas quais se configuram relações diretas entre oralidade e escrita. Assim, o ponto de problematização deste estudo é, justamente, a impossibilidade de se implementar, em alguns contextos, práticas reflexivas no ensino e aprendizagem de língua portuguesa, banindo articulações entre as modalidades de linguagem em sala de aula. Tomando como base a extensa representação social que tem o ensino de língua portuguesa (SILVA JÚNIOR e SILVA, 2016)³⁰, principalmente no tocante às

³⁰ O ensino de língua portuguesa, o qual abarca consigo a preocupação em se desenvolver a leitura e a escrita num contexto de letramento, possui uma representação de indubitável pertinência na sociedade, por ser decisiva para/na formação dos alunos.

contribuições para as habilidades discursivas dos sujeitos, percebe-se que esse componente é o real responsável pelo melhor desempenho do aluno nas demais atividades escolares, isso porque a leitura, a oralidade e a escrita estão sempre presentes.

Por meio do que foi mencionado, discute-se, nos tópicos seguintes, o papel da oralidade em dois eixos do ensino e aprendizagem da língua portuguesa: a produção escrita e a gramática normativa.

3.2.1 Produção oral e escrita

A produção de textos escritos em sala de aula de língua portuguesa é uma prática importante para o aprimoramento dos conhecimentos linguístico-discursivos dos alunos. Entretanto, em alguns casos, o ensino da escrita se concebe de forma equivocada e, pensando na problematização deste trabalho, observa-se um distanciamento entre o trabalho com a escrita e o trabalho com a produção oral. Para iniciar uma discussão mais densa, retoma-se Melo e Barbosa (2007, p. 145) quando destacam que “[...] língua é trabalho, ou seja, é uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida interativamente pelos indivíduos de acordo com as práticas sociais. Assim sendo, a língua só se configura e se constitui no interior dessas práticas”.

Nesse contexto, é de indubitável necessidade que oralidade e escrita caminhem juntas num continuum que tem o objetivo de desmistificar a dicotomia fala/escrita. Marcuschi (2001, p. 37), sobre isso, entende que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos”. Em situações de ensino e aprendizagem, essa dicotomia não deve sequer ser pensada, isso porque de modo em que se pretende contribuir, a partir da prática de escrita, para a formação social dos alunos, é preciso que se entenda o quão relevante é o trabalho com a oralidade, não numa perspectiva de distinção entre as atividades didáticas, mas sim, em abordagens que intercalem as duas modalidades, o que não se caracteriza por uma oralização da escrita, visto que tal prática direciona-se a uma perspectiva hierarquizada, assim como explicam Costa-Maciel e Barbosa (2017, p. 51):

No que tange à oralização da escrita, há autores que a consideram como uma estratégia favorável a uma boa compreensão do texto e enfatizam a importância de aspectos como, por exemplo: falar alto e distintamente, nem muito rápido nem muito lentamente, gerenciar as pausas para permitir a assimilação do texto etc.

Acredita-se que quando o professor focaliza na oralização da escrita, ele acaba colocando a escrita em um patamar mais elevado no ensino, deixando a leitura de lado como apenas uma forma de demonstrar que o texto/discurso não se limita ao material escrito. Na defesa de um ensino que se desprende de questões hierárquicas em relação aos objetos de ensino, crer-se numa relação harmônica entre eles, isto é, o ensino da oralidade precisa ser entendido como proposta integrada às práticas de leitura, escrita e reflexão sobre a língua no trabalho escolar, sendo sustentado pelo princípio de que a interação pela linguagem oral é um importante fator de socialização e participação na vida cidadã (MAGALHÃES e CRISTOVÃO, 2017).

Entende-se que o trabalho em sala de aula, quando se situa num ponto de vista dialógico, estimula a produção de compreensões e atitudes ativas a partir dos objetos de ensino. Assim, na utilização desses objetos para fins comunicativos na formação do sujeito, “oralidade e escrita aparecem sempre entremeadas, diferentes códigos/registros linguísticos e modalidades semióticas se misturam, de modo que os sentidos da escrita são negociados interativamente, a despeito da natureza escrita do texto” (BUZATO, 2007, p. 152). Observa-se que as necessárias relações entre oralidade e escrita não se limitam apenas ao contexto escolar, mas, também, nas mais diferentes práticas sociais.

as produções discursivas são eventos complexos constituídos de várias ordens simbólicas que podem ir além do recurso estritamente lingüístico. Mas toda nossa atividade discursiva situa-se, *grosso modo*, no contexto da fala ou da escrita. Basta observar nossa vida diária desde que acordamos até o final do dia para constatar que falamos com nossos familiares, amigos ou desconhecidos, contamos histórias, piadas, telefonamos, comentamos notícias, fofocamos, cantamos e, eventualmente, organizamos listas de compras, escrevemos bilhetes e cartas, fazemos anotações, redigimos atas de reuniões de condomínio, preenchemos formulários e assim por diante (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, p. 13, grifo dos autores).

As atividades de produção discursiva mencionadas pelos autores mostram o quanto oralidade e escrita assumem papéis igualitários nas práticas de uso da língua na sociedade. Dessa forma, não se pode pensar num ensino de produção textual totalmente pautado na escrita, uma vez que a linguagem não se perpetua somente nessa modalidade; além de que a oralidade, observada sob esse viés, é mais valorizada por não ser entendida apenas como veículo para que os sujeitos leiam, mas como meio de comunicação e expressão nos mais diferentes contextos.

No processo de expressão através da oralidade estão empregadas as noções de compreensão e atitude responsiva ativa, acompanhadas pelas perspectivas axiológicas no

âmbito dos gêneros do discurso nas esferas sociais. Essas relações dialógicas permitem que a harmonização entre as modalidades de linguagem existam no ensino por meio da adoção da concepção dialógica de linguagem. Vale destacar, também, que o intuito deste estudo não é defender práticas de ensino de língua portuguesa mediadas apenas pela oralidade e a escrita, considerando a importância do trabalho com outras modalidades de linguagem na sala de aula, isso pode ser justificado pela atenção dada ao extraverbal na reflexão anterior sobre axiologia.

Compreende-se que no seio das discussões sobre as modalidades de linguagem no ensino e aprendizagem de língua portuguesa existem mitos que precisam, a partir da pesquisa, ser desmistificados, como, por exemplo, o da fala como oralização da escrita e, como destaca Marcuschi (2003), da escrita como representação da fala. O estudo restrito da escrita não é desejável, pois, nesse contexto de ensino e aprendizagem, a leitura se limita a ler em voz alta (oralização), sem ser acompanhada de outras atividades, e a escrita, nessa perspectiva, seria mera reprodução.

A escrita não pode ser tida como uma representação da fala [...]. Em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos [...]. Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos em uma dicotomia (p. 17).

Dessa forma, percebe-se que as particularidades de cada modalidade não permitem que uma funcione como simbolização ou representação da outra, uma vez que existem fins específicos para os seus respectivos usos na sociedade. Nesse sentido, em contexto de ensino e aprendizagem, considerar que as práticas discursivas dos alunos, no oral e no escrito, podem ser complementadas de forma a uma auxiliar no trabalho com a outra, é, ao mesmo tempo, desmistificar possíveis construções dicotômicas³¹ que acabam existindo em algumas salas de aula.

Sobre as particularidades da oralidade, Milanez (1993) pontua que mesmo no reconhecimento do processo interacional na comunicação escrita, é na oralidade que ele – o discurso - se concebe com maior evidência, já que é no dinamismo da oralidade que a

³¹ Quando se fala em dicotomia, retoma-se a questão do distanciamento entre duas perspectivas distintas, ou seja, as dicotomias de Saussure (2006), onde língua e fala são distintas enquanto objeto de pesquisa da linguística. Não estando numa perspectiva estruturalista, adota-se, neste estudo, uma postura diferente na qual as dicotomias não são acatadas nas práticas de ensino de língua portuguesa.

linguagem efetua com maior efetividade o seu papel social. Por outro lado, entendendo que a linguagem é representada em contextos formais e informais, percebe-se que a escrita possui maior representatividade em atividades formais do que mesmo a oralidade, uma vez que na escrita existe a possibilidade de planejamento do que se quer informar, diferentemente da fala que é planejada de modo diferente, principalmente pela questão temporal. O planejamento na fala se dá em menor tempo que o da escrita, mas não deixa de ser organizado³². Sob esse viés, se vêem algumas das particularidades que ambas as modalidades têm no todo social, impedindo ainda mais uma possível hierarquização da oralidade e da escrita em contextos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

As atividades de produção textual em aulas de língua portuguesa não podem se limitarem apenas à escrita. É necessário estar em constante diálogo com a produção oral, pelo fato de ambas estarem inseridas no plano amplo e abrangente que é a linguagem. Com base no que foi aqui pontuado, é possível que se reflita sobre a prática de ensino não só da produção textual, mas de todas as abordagens da língua portuguesa em sala de aula. No subtópico seguinte, apresentam-se alguns apontamentos sobre a oralidade no trabalho com outro eixo do ensino de língua portuguesa: a gramática normativa, pois, como já foi destacado, acredita-se, neste estudo, que cada objeto de ensino da língua portuguesa possui uma importância, isso quando abordado de forma contextualizada e situada socioculturalmente.

3.2.2 Produção oral e gramática

Muitos contestam as práticas de ensino que têm a gramática como objeto final (GERALDI, 1997; POSSENTI, 1996; ZOZZOLI, 2002), outros se mostram de acordo com essas práticas, acreditando que mesmo sendo um contexto social, a escola carece situar-se numa perspectiva mais formal em relação ao uso e a aprendizagem da língua materna (CÂMARA JR, 1986). Compactua-se com Possenti (1996) quando destaca que um dos objetivos da escola é o de ensinar o português padrão ou criar condições que propiciem o aprendizado dessa variação.

Quando o autor fala de criar condições, abre espaço para interpretações mais harmônicas do seu discurso com as práticas de ensino que a Linguística Aplicada vem destacando, principalmente as que crêem na necessidade de se ensinar com ênfase na gramática do aluno (ZOZZOLI, 2002). Neste plano, depreende-se que é importante ensinar

³² A reflexão sobre o planejamento da fala e da escrita se estabelece como uma crítica à concepção de Koch (2005). A autora defende a ideia de que a escrita é planejada e a fala não-planejada.

gramática para contribuir com o desempenho do aluno nas múltiplas variações, nos diferentes gêneros, em variadas situações. No âmbito dessas condições, pode-se acrescentar que o ensino da gramática não só deve partir das práticas de produção escrita, visto que, como se vem assinalando, escrita e oralidade precisam caminhar juntas no ensino e aprendizagem. Sob esse viés, percebe-se que em práticas de ensino de gramática que não tenham a preocupação com as condições e os meios para efetivar as abordagens sobre os objetos de ensino, acaba-se criando outra dicotomia, a qual Geraldi (1997) nomeia por língua/ensino. O autor acredita que:

A opção de um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação), a partir da perspectiva de que na escola se poder oportunizar o domínio de mais de outra forma de expressão, exige que reconsideremos ‘o que’ vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do ‘para que’ ensinamos (p. 45).

Segundo Geraldi (1997), para que as abordagens não fiquem situadas numa mesclagem de objetos de ensino sem se importar com que é preciso ensinar e o para quem se está ensinando, pode-se observar o quão cautelosas precisam ser as escolhas dos professores em serviço em relação ao que precisa ser abordado em determinados momentos em suas aulas de língua portuguesa. Isso ocorre com grande repercussão quando os professores – que seguem à risca os objetos de ensino encontrados nos planos anuais de ensino das escolas em que atuam – intercalam gramática e diversidade linguística, impedindo que os alunos consigam entender o que realmente quer se considerar adequado³³ gramatical e socialmente. Uma problematização ainda mais frequente é a de análise gramatical a partir de sentenças soltas que, na educação básica, deixa muitos alunos confusos sobre as relações da gramática normativa com as práticas sociais, isso porque além das análises/explicações partirem de práticas de linguagem aleatórias, tudo se limita à escrita. Assim, em situações de ensino e de aprendizagem, pode-se levantar a ideia de que a modalidade oral não faz parte da linguagem por não ser também estudada na escola.

Britto (1997, p. 164), sobre esse pensamento, assinala que:

A análise linguística, que se caracteriza por um debruçar-se sobre os modos de ser da linguagem, ocorre no interior das práticas de leitura e produção. A

³³ As situações de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, em muitos casos, acabam remetendo à ideia de que existe uma língua correta e diversas outras incorretas/inadequadas. Nesse sentido, intercalar atividades de estudo gramatical com as de reflexão sobre variação/diversidade linguística pode acarretar em interpretações equivocadas, por parte dos alunos, sobre o que caracteriza ser correto ou incorreto.

análise lingüística não deve ser entendida como a gramática aplicada ao texto, como supõem os autores de livros didáticos, mas sim como um deslocamento da reflexão gramatical, e isto por duas razões: em primeiro lugar, porque se trata de buscar ou perceber recursos expressivos e processos de argumentação que se constituem na dinâmica da atividade lingüística; em segundo lugar, porque ‘as gramáticas existentes, enquanto resultado de uma certa reflexão sobre a linguagem, são insuficientes para dar conta das muitas reflexões que podemos fazer’.

Nesse sentido, cabe lembrar a centralidade das práticas de ensino na análise lingüística, o que impede que as contribuições da gramática para a compreensão e a produção discursiva se efetuem. Mesmo que se tenha o intuito de destacar a importância da gramática no ensino, é importante que se pense o quanto as outras questões que se concebem na linguagem têm para o ensino e a sociedade, como, por exemplo, o trabalho comunicativo a partir dos gêneros do discurso oral (SILVA JÚNIOR, 2017b). Britto (1997) ainda complementa que até mesmo a visão de professores de língua sobre a análise lingüística em sala de aula é constituída de maneira equivocada, considerando que ela não é creditada como prática focalizada na construção do conhecimento lingüístico-discursivo, mas sim, como prática de reconhecimento de estruturas de palavras e sentenças diversas. No entanto, esse reconhecimento já é fruto de um processo de apropriação discursiva na construção de conhecimento.

A partir daí, encontram-se debates sobre a baixa possibilidade de abordar temas diversificados frente às obrigações do currículo de língua portuguesa na educação básica, a ausência de formação continuada (que é um desafio muito recorrente) etc. Nessa linha de pensamento, Zozzoli (1997, p. 2, grifos da autora) destaca que:

Mesmo que a profusão de trabalhos sobre leitura, produção e gramática, em diversas áreas do conhecimento, possa sugerir que há pouco a explorar nesses temas, no contexto da sala de aula, há momentos em que essas questões ainda constituem um desafio para alunos e professores de língua, sobretudo quando se tem o propósito de formar leitores/produtores de texto *para agirem no mundo* e não se visa à simples aplicação de teorias, sejam elas correspondentes ao ponto de vista normativo/prescritivo da gramática dita tradicional ou a modelos predeterminados oriundos da Lingüística.

Relacionando essas considerações com as de Britto (1997), vê-se que os autores levam os fins do ensino de gramática para perspectivas semelhantes: a da construção do conhecimento e a de agir no mundo a partir de práticas pedagógicas situadas e não impregnadas em modelos pré-estabelecidos pela lingüística e outras teorias, efetivando, dessa forma, uma compreensão do ensino com um olhar mais amplo. É nesse contexto que o

trabalho com as modalidades de linguagem se apresenta com maior nível de importância para esta discussão.

Depreende-se que as abordagens gramaticais em sala de aula precisam focalizar no uso da língua na sociedade, isto é, é essencial que os alunos possam entender que o que se vê na escola se reflete nas práticas sociais, estimulando inquietações em busca de observações mais atentas da linguagem fora da escola, uma vez que não se tem o objetivo de formar alunos para a escola, mas sim, retomando Zozzoli (1997), para agir no mundo, mais especificamente, nos contextos locais dos alunos.

As abordagens com a oralidade se fazem pertinentes por esta ser a modalidade que os alunos mais utilizam no dia-a-dia; além de que o domínio dela é essencial para o desenvolvimento satisfatório da escrita dos alunos. Possenti (1996) entende que é essencial que se tenha como base o português padrão para se desenvolver atividades no plano do ensino e aprendizagem de língua, no entanto, o autor, visando não criar polêmicas em relação à sua posição sobre o padrão da língua em sala de aula, alerta que se cria uma problemática sobre o ensino da gramática na escola quando o professor não a utiliza corretamente em suas práticas de ensino. O ideal seria, nessa linha de pensamento, que o professor saiba articular os conhecimentos gramaticais com o aprimoramento de práticas orais e escritas em sala de aula, o que vai implicar em práticas linguístico-discursivas que ocorrem para além dos muros da escola. Zozzoli (2006, p. 107) acredita que:

É necessário (...) reconhecer que o fato de não se explorarem práticas de oralidade nas instituições de ensino faz parte da visão instrumental (no sentido filosófico do termo), que concebe o ensino como “treinamento para desempenhos previamente determinados”, tendo em vista determinadas funções sociais para as quais a oralidade é pouco requisitada.

Diante disso, percebe-se que a concepção de escrita como um meio para o “treinamento” dos sujeitos para situações previamente determinadas ainda prevalece em diversos discursos sobre ensino e aprendizagem de línguas. Em concordância com as palavras de Zozzoli (2006), é pertinente lembrar que quando se objetiva estimular práticas de linguagem no contexto da sala de aula, tal finalidade não se cumpre quando se atribui uma relevância maior para a escrita, pois a oralidade, em comparação com a primeira, possui o mesmo grau de importância e precisa está em constante articulação. Dessa maneira, no contexto do ensino de gramática, se torna inviável focalizar apenas no trabalho com a escrita (por meio, na maioria dos casos, de sentenças aleatórias, sem contextualização), quando na

verdade a oralidade seria um pertinente veículo para a efetivação das práticas de ensino, por meio de diálogos formais e informais desenvolvidos em sala de aula, em casa etc.

O ensino de gramática na escola, pelo que já se vem apresentando, depende de diversos fatores que precisam ser considerados no intuito de que as práticas sejam satisfatórias e impliquem positivamente na formação dos alunos, consolidando uma dialogicidade nas práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Fica clara, ainda, a carência de conhecimento articulador entre teoria e prática na formação do professor, gerando possíveis divergências acerca do que ensinar e do para quê ensinar determinado objeto de ensino da língua.

Na próxima seção, parte-se para uma análise do plano de ensino de língua portuguesa para o 9º ano da escola pesquisada e a discussão sobre as atividades efetuadas no campo de pesquisa, demonstrando como os pressupostos teóricos e metodológicos se relacionam com a prática.

4. PRODUÇÃO ORAL SISTEMATIZADA EM ATIVIDADES DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

Paulo Freire

No intuito de discutir, no contexto da práxis de que trata Paulo Freire, sobre as implicações que o objeto de estudo desta pesquisa possibilita para o ensino de língua portuguesa, cabe retomar, aqui, o objetivo principal da pesquisa, que é o de sistematizar a produção oral em atividades didáticas de língua portuguesa no ensino fundamental. Nessa perspectiva, a análise está subdividida nas etapas que constituíram a coleta dos dados, tendo como característica necessária à triangulação dos dados (DE GRANDE, 2011; LEFFA, 2006a; ROHLING, 2014; HUGHES, 1980), que corresponde à articulação de diferentes materiais para o desenvolvimento de uma análise ética e fiável, os quais já foram descritos na primeira seção do trabalho. Inicialmente, analisam-se as propostas de ensino no plano de ensino de língua portuguesa da escola em que a pesquisa foi realizada, como um meio pertinente para uma compreensão mais efetiva em relação à necessidade dos alunos e da professora colaboradora de sair de uma possível zona de conforto no que tange às práticas às quais estavam adaptados. Segue-se, após isso, com a interpretação dos resultados trazidos por meio das atividades didáticas realizadas no contexto da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico (ANDRÉ, 2008; MATTOS, 2011) e colaborativo (IBIAPINA, 2008; BORTONIRICARDO, 2008; DENZIN e LINCOLN, 2006), dentro das quais o estudo se enquadra, possibilitando uma melhor relação entre o pesquisador e os dados coletados durante um período de 4 (quatro) meses.

4.1 Análise linguístico-discursiva do plano de ensino da escola

No primeiro momento desta análise, vê-se a necessidade de discutir sobre as perspectivas linguístico-discursivas vinculadas ao plano de ensino de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental na escola em que a pesquisa foi realizada³⁴. É necessário

³⁴ O plano de ensino de Língua Portuguesa, bem como dos demais componentes curriculares é produzido em conjunto pelos professores. Os docentes de determinado componente curricular que atuarão nos mesmos níveis

mencionar que Laura, a professora colaboradora, participou do processo de construção do plano e, por isso, pôde esclarecer com firmeza cada proposta apresentada nele, concordando ou não com o que estava nele apresentado. Mesmo sabendo que a pesquisa foi realizada num período de 4 (quatro) meses, analisam-se, nesta análise, as propostas dos 4 (quatro) bimestres, e, dentre eles, estão os que fizeram parte da coleta de dados.

O plano de ensino anual da escola comporta as abordagens a serem trabalhadas nos 4 (quatro) bimestres e se subdivide em 3 (três) etapas: conteúdo, estratégias e metas bimestrais. A princípio, pode-se afirmar que, considerando o vínculo desta pesquisa com a perspectiva dialógica de linguagem na Linguística Aplicada, não se pode determinar conteúdos a serem trabalhados pelos professores na sala de aula, uma vez que esse trabalho competirá ao próprio professor, ou seja, a seleção de objetos de ensino³⁵ para serem trabalhados em sala de aula deveria ser determinada através dos processos de avaliação (o que não se prende apenas às provas bimestrais, semestrais etc.) realizados pelos docentes. No entanto, faz-se necessário observar as características desse plano como forma de discutir como a pesquisa pôde interferir na prática da professora colaboradora, a qual é sempre cobrada em relação ao seguimento restrito de tal plano.

As estratégias que, segundo o plano, servem para todos os bimestres, estão divididas em 3 (três) conjuntos e constam no quadro a seguir:

Quadro 3. Estratégias de ensino apresentadas no plano de ensino de Língua Portuguesa para o 9º ano.

<p>1º conjunto de estratégias</p>	<p>Leitura e interpretação de textos; Atividades classe/casa; Roda de leitores; Verificação de leitura e/ou trabalho com os livros paradidáticos; Aulas expositivas e participativas; Utilização de tecnologia digital.</p>
<p>2º conjunto de</p>	<p>Aula expositiva e dialogada; Aulas práticas; Tempestade Cerebral; Aula demonstrativa;</p>

de ensino se juntam para a produção deste material, no qual se tem todos os objetos de ensino que precisam ser abrangidos no decorrer do ano letivo.

³⁵ Neste estudo, os “conteúdos” são denominados “objeto de ensino”, pois os primeiros retomam uma perspectiva conteudística.

estratégias	Estudo dirigido; Resolução de exercícios; Leitura, discussão e debates; Laboratórios e oficinas; Estudo do meio.
3º conjunto de estratégias	Aulas teórico-práticas com leituras e análises de textos; Leitura extraclasse; Emprego de recurso audiovisual; Trabalhos dirigidos (individuais e em grupos); Exercícios de fixação.

Fonte: Retirado do plano de ensino da escola.

O primeiro bimestre do ano letivo para o ensino de língua portuguesa no 9º ano apresenta, no plano, as seguintes metas, as quais, ao longo da análise, serão retomadas:

Quadro 4. Metas do primeiro bimestre segundo o plano de ensino de língua portuguesa para o 9º ano.

Nº	METAS
01	Compreender e produzir textos, orais ou escritos, de diferentes gêneros autonomamente.
02	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
03	Reconhecer a língua como instrumento de construção da identidade de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
04	Compreender a escrita como simbolização da fala.
05	Compreender a necessidade da existência de convenções na língua escrita.
06	Valorizar a escrita como um bem cultural de transformação da sociedade.
07	Usar variedades do português, produtiva e autonomamente.
08	Mostrar uma atitude crítica e ética no que diz respeito ao uso da língua como instrumento de comunicação social.
09	Identificar a presença de palavras estrangeiras/neologismos no cotidiano dos brasileiros.
10	Compreender o processo de formação das palavras.

Fonte: Retirado do plano de ensino da escola.

O mesmo bimestre é iniciado com o objeto de ensino “Estudo semântico de diversos gêneros”, em que já se observa uma limitação em relação às outras possibilidades de trabalho com gêneros em sala de aula. Assim, fica evidente a preocupação em se estudar a língua a partir das construções enunciativas relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003). Nas primeiras estratégias de trabalho, nesse caso, com os gêneros do discurso³⁶, tem-se em vista a preocupação em estimular o professor a pensar de que formas determinada turma, ou determinados alunos, se enquadrariam mais efetivamente no processo de ensino e aprendizagem. Ao pensar mais especificamente a problematização bakhtiniana em relação aos gêneros, vê-se que eles são “concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 280), e é nesse processo de emanação dos sujeitos inseridos na sala de aula que o professor atua.

Entre as demais estratégias, percebe-se que o estudo do meio³⁷ e a aula dialogada se aproximam com a necessidade de contribuir para a constituição dos conhecimentos linguístico-discursivos do aluno, pois, nesse contexto, pode-se articular o conhecimento linguístico com as práticas discursivas de identificar características do meio e no estabelecimento amplo de diálogos em sala de aula. As demais estratégias também podem contribuir nessa perspectiva, porém se bem planejadas e desenvolvidas as respectivas atividades de ensino e aprendizagem, uma vez que o planejamento educacional precisa responder às marcas e os valores do contexto escolar que comporta os alunos e os professores (FREIRE e SHOR, 1986). E, assim, a meta bimestral, conforme a tabela, se resume em “compreender e produzir textos, orais ou escritos, de diferentes gêneros autonomamente”. Nesse linha de pensamento, a meta bimestral já não considera a relativa estabilidade dos gêneros na produção enunciativa. Em um bimestre letivo não se pode constituir no aluno uma competência que não se limita às aulas de língua portuguesa, nem tampouco a um trabalho de pesquisa como este.

O objeto seguinte é: Leitura e compreensão textual de distintos gêneros textuais, focalizando na Prova Brasil³⁸, o qual já complementa a intenção discursiva (BAKHTIN,

³⁶ Se remetesse esta discussão aos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), se denominaria gêneros textuais. Entretanto, situado o trabalho em perspectiva dialógica da linguagem, é mais considerável a denominação de gêneros do discurso.

³⁷ Estudo de questões relacionadas à localidade da escola e dos alunos.

³⁸ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os

2003) do objeto anterior. Porém, a partir do dialogismo, o termo textual, acompanhando o gênero, já traz uma perspectiva teórica que difere em partes com o que se entende aqui por trabalho com gêneros, uma vez que deixa de lado a riqueza discursiva que norteia as atividades de linguagem nas práticas sociais e dá a entender que segue a concepção de que o texto é a materialidade do discurso, quando o discurso, em Bakhtin (2003), já é concreto. O enfoque dado à Prova Brasil já vislumbra o interesse político da instituição de ensino em cumprir o seu papel formador na aprendizagem dos alunos, o que atualmente vem sendo avaliado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) através de diferentes instrumentos de avaliação. Nesse sentido, sendo pautada basicamente na leitura de textos, a resolução das questões do referido exame se dá a partir da leitura de gêneros diversos. Porém, a necessidade percebida em dominar os gêneros não compactua com a ampla meta a ser alcançada com esse objetivo, como sendo a de compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

Os dois objetos de ensino que sucedem são: Texto literário e A importância da Língua Portuguesa. Ambos os temas são pertinentes para o ensino de língua portuguesa, mas, ao observar que “o fato de a significação do texto literário ser construída a partir da participação efetiva do receptor [...] torna evidente as relações dinâmicas entre a literatura e o leitor”³⁹ (SILVA, 2006, p. 514-515), vê-se que o texto literário não deve ser somente trabalhado como objeto complementar do ensino, mas sim, como base para toda e qualquer atividade que tenha o intuito de despertar a criticidade e o posicionamento reflexivo do aluno. Além disso, a importância da língua portuguesa para a sala de aula é notória para os professores, entretanto, para esta importância ser levada ao aluno, é necessário que exista uma posição do professor para com o objeto a ser ensinado, levando os alunos a compreenderem, a cada abordagem, como a língua portuguesa se torna importante para eles.

As metas encontradas no plano são: o reconhecimento da língua como instrumento de construção identitária de seus usuários e da comunidade a que pertencem, e a compreensão da escrita como simbolização da fala, respectivamente. Sobre elas, na primeira, é visível a preocupação em entender a língua pelo seu viés social. No entanto, esta meta se harmonizaria melhor se o objeto de ensino a ser trabalhado fosse mais amplo, como, por exemplo, os conjuntos de ideologias e valores de um povo através de uma análise histórica de textos através de suas literaturas, e não somente “texto literário”. No que tange ao reconhecimento

estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>.

³⁹ Compreende-se que a leitura de textos não-literários também tem a participação ativa do leitor, visto que o texto só é considerado como tal a partir de uma compreensão responsiva ativa.

da língua como instrumento de comunicação, percebe-se uma divergência teórica do que se compreende por linguagem como construção social. Entende-se que a noção de língua como instrumento de comunicação retoma a teoria de Booch, Rumbaugh e Jacobson (2005), na qual é definida a estrutura de como os objetos se vinculam na língua, criando uma espécie de diagrama, mais especificamente, um diagrama de comunicação. Nessa teoria, o destinador envia uma mensagem para o destinatário. Para que a mensagem opere uma comunicação entre os dois, é preciso tomar como base, em primeiro lugar, o contexto do qual o destinador envia a mensagem e o contexto do destinatário, para que, após isso, se formule o código da mensagem, gerando a comunicação. Em contraponto, o dialogismo entende que a interação ocorre sem a necessidade de se pensar em uma estrutura comunicativa, pois o diálogo social se estabelece em simples práticas de linguagem cotidianas, algumas mais planejadas e outras não.

Já acerca da segunda meta, vê-se que a escrita - desde que seja observada no processo de aquisição da linguagem - não se constitui, na linguagem, como uma simbolização da fala, e sim como uma modalidade de linguagem com a mesma escala de importância, mesmo que apresente características próprias (MARCUSCHI, 2003; KOCH, 2005). Ao questionar à professora Laura, em conversa informal, no dia 20 (vinte) de abril de 2018, sobre como ela entende essas questões, a mesma alegou que no processo de elaboração do plano de ensino de todas as séries, variados professores de língua portuguesa estavam juntos compartilhando ideias e, nesse objeto, ela não participou e nem é de acordo com o que consta. Nessa perspectiva, não se poderia estimar que os alunos compreendessem que a escrita seja uma simbolização da fala, mas sim, que eles percebam, na prática, a existência de diversas modalidades de linguagem que se complementam entre si na construção de sentidos, nem que compreendam que a língua se limita a caracterização de instrumento de comunicação.

Os próximos objetos, separados no plano, são: Tipologia textual – (Narrativo- Descritivo-Dissertativo); e Gêneros textuais: conto, poema, artigos de divulgação, artigos de opinião, reportagens. Observa-se neles um distanciamento entre a tipologia textual do gênero textual como o que se conhece na Linguística Textual, onde “os gêneros são formados por sequências diferenciadas denominadas **tipos textuais**” (KOCH e ELIAS, 2011b, p. 119, grifo das autoras). Esse distanciamento ocorre da maneira em que é inviável ensinar as tipologias textuais com a meta de fazer com que os alunos compreendam a necessidade da existência de convenções na língua escrita em língua portuguesa, sem estabelecer relação direta e articulada com os gêneros, os quais, no plano, seriam apresentados em seguida como modo de valorizar a escrita como um bem cultural de transformação da sociedade. Nessa perspectiva, vê-se que

não é dada importância aos gêneros orais nesse contexto, pois as metas se prendem estritamente à língua escrita.

Marcuschi (2005), a partir das reflexões de Heath, destaca que a mesclagem entre oralidade e escrita começou a ser vista quando o foco das discussões era o de observar o processo de letramento, visto que a fala se mostrava mais propícia para interações mais breves, e que isso servia de base para uma produção escrita posterior. Koch e Elias (2011a, p. 14, grifo das autoras) ressaltam que “o **texto falado**, por sua vez, emerge no próprio momento da interação”, complementando uma reflexão iniciada por Marcuschi (2003), na qual a fala antecede a escrita nas mais variadas práticas de linguagem. Dessa maneira, pode ser observada a importância dessa relação não-dicotômica entre oralidade e escrita muito efetuada em contextos escolares, pois “os gêneros revelam-se não só como instrumentos, mas também como meios de desenvolver a capacidade dos sujeitos interagirem uns com os outros” (ALVES e LIMA, 2016, p. 57). Assim, é possível observar o constante distanciamento entre as modalidades nas práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa que, acima disto, carece ser um ensino de linguagem que estabeleça relação entre as principais modalidades (fala e escrita). Além disso, segundo Bakhtin (2003), os gêneros estão ligados às esferas de atividades humanas. Caso contrário, iria se ensinar o tipo pelo tipo e o gênero pelo gênero. Sobre essa questão, Zozzoli (2015) diz não considerar que o objetivo de ensino seja o gênero, mas a própria compreensão e a própria produção, localizadas em situações concretas, dificilmente enquadráveis em propostas didáticas prontas, esquematizadas, que insistem no trabalho com o conteúdo do gênero.

A seguir, no plano, encontram-se os objetos: Variedades da Língua e Revisão das classes gramaticais, como forma de usar variedades do português, produtiva e autonomamente e mostrar uma atitude crítica e ética no que diz respeito ao uso da língua como instrumento de comunicação social, respectivamente. Em perspectiva dialógica, observa-se que o trabalho com as variações linguísticas deve ser constante, sejam quais forem os objetos de ensino, pois o processo de reflexão sobre os usos da língua carece ser realizado sempre, até mesmo quando se objetiva revisar as classes gramaticais que são fontes significativas para este fim, justamente para atender o que se espera de atitudes críticas e éticas em sala de aula e fora dela. O trabalho articulado das variedades da língua com as classes gramaticais se torna um veículo para que o aluno observe a questão do prestígio social dado a uma variedade em relação à outra. No ensino, tal prática retoma o plurilinguismo, caracterizado pelos estudiosos do círculo de Bakhtin como um campo constituído por variadas vozes sociais que decorrem

da estratificação das línguas, sendo responsável pelo surgimento de novas vozes, cujas ações também são estratificadoras (BAKHTIN, 2003).

O plano de ensino para o 1º bimestre se encerra com abordagens sobre os Estrangeirismos e os Neologismos, para ensinar aos alunos a compreender os Processos de Formação de Palavras: derivação e composição, com as metas de identificar a presença de palavras estrangeiras/neologismos no cotidiano dos brasileiros e compreender o processo de formação das palavras. A necessidade em abordar tais temas se dá, segundo Koch e Elias (2011a), pela exigência da prática escrita na escola, a qual requer que o escritor/aluno possua conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico que compõem a sua língua. Acrescenta-se que essa necessidade também está direcionada ao uso da variedade culta nos contextos que a requerem em situações e compreensão e produção, como a sala de aula de língua portuguesa e outras línguas.

Em perspectiva dialógica, o ensino não se prende somente a essa exigência da prática de escrita. No diálogo entre o dialogismo e o letramento escolar (ROJO, 2008), entende-se que o conhecimento linguístico-discursivo serve para o aprofundamento do processo de letramento do aluno, o que irá acarretar em fragmentações no domínio do aluno em todas as modalidades de uso da linguagem nas práticas sociais. É necessário, assim, que a escola não se detenha somente no estudo da estrutura da língua, visto que isso acaba desestabilizando a finalidade social que o ensino e aprendizagem precisa ter nas formações dos sujeitos que frequentam a escola.

Numa visão geral e inicial, o plano de ensino para o 2º bimestre com língua portuguesa no 9º ano está intimamente voltado ao estudo sintático proposto pela gramática normativa da língua materna. Observa-se, retomando o 1º, que houve uma dedicação ao estudo gramatical, porém em perspectiva morfológica, acarretando em uma divisão entre as classes gramaticais e, ainda, da gramática com as produções orais e escritas. Visto isso, entende-se que há uma divisão conceitual das categorias gramaticais no plano, para que se possam envolver outras abordagens no período dedicado para cumpri-lo com as já referenciadas estratégias de avaliação. Relacionando esta discussão com as reflexões de Volochinov (2017), entende-se que essa divisão ou, como nomeia o autor, separação, só ocorre quando determinada questão pertence ao plano individual e a outra se situa na exteriorização ideológica. Assim, vê-se que a divisão entre os objetos de ensino e os próprios eixos não corrobora com o olhar dialógico que se tem traçado neste estudo, pois, na relação entre dialogismo e ensino de língua portuguesa, os objetos de ensino e os eixos do ensino e aprendizagem precisam estar sempre articulados. Dessa forma, nenhum trabalho efetuado em

sala de aula se vincula ao plano individual. As metas desse bimestre constam na tabela abaixo:

Quadro 5. Metas do segundo bimestre segundo o plano de ensino de língua portuguesa para o 9º ano.

Nº	METAS
01	Compreender o processo de formação das palavras.
02	Identificar os períodos.
03	Reconhecer e classificar as conjunções.
04	Compreender o sentido de cada oração subordinada e diferenciar as reduzidas das desenvolvidas.
05	Identificar as diferenças de sentidos envolvendo os vocábulos homônimos e parônimos.
06	Compreender e aplicar as regras que regem a formação do texto dissertativo.
07	Utilizar com propriedade as características que regem essa tipologia textual.
08	Utilizar corretamente as figuras de linguagem.
09	Compreender e diferenciar esse tipo de subordinada partindo de seu significado.
10	Rever as regras que regem e aplicá-las corretamente.

Fonte: Retirado do plano de ensino da escola.

O bimestre se inicia com uma continuidade do último objeto abordado no bimestre anterior: o processo de formação de palavras, por composição (morfológica e morfossintática) e derivação (prefixação e sufixação, parassíntese). No entanto, estão subdivididas as abordagens da conceituação do que seria a formação de palavras dos seus respectivos processos; além disso, a meta a ser alcançada com esses objetos é a de fazer com que os alunos compreendam o processo de formação de palavras. Percebe-se que existem diversas outras metas que possam ser estabelecidas nesse contexto, como estimular o conhecimento dos alunos sobre o processo de formação de palavras através de gêneros orais e escritos que circulam pela mídia impressa, virtual e demais atividades de linguagem na vida social.

Após isso, é dada ênfase ao estudo de: Período composto por coordenação e período composto por subordinação; Conjunções coordenativas; Conjunções subordinativas; Orações coordenadas; e Orações subordinadas substantivas desenvolvidas e reduzidas. Abordar os referidos objetos em sala de aula é uma tarefa desafiadora, como qualquer que seja o trabalho com a gramática, nesse caso, o sintático. Segundo Possenti (1996), existem maneiras de

compreender o ensino de gramática em língua materna, as quais levam a entender que o ensino de gramática se concebe como conjunto de regras que devem ser seguidas, um conjunto de regras que são seguidas e um conjunto de regras que o falante da língua conhece. Indo além dessas compreensões, depreende-se que o ensino da gramática se caracteriza como um espaço reflexivo em que as necessidades de aprendizagem dos alunos sobre a estrutura da língua são consideradas, acarretando em práticas de ensino que busquem encaminhar possibilidades de aprimoramento. Nessa perspectiva, é necessário que o professor realize essa abordagem de forma a levar os alunos a entenderem o real sentido de se conhecer a construção sintática da língua com a qual se tem contato diário e não apenas memorize um conjunto de regras para mostrar resultados por meio de uma avaliação de aprendizagem puramente formal, como infelizmente apontam as metas a serem alcançadas com essa abordagem, que são: Identificar os períodos; Reconhecer e classificar as conjunções; e Compreender o sentido de cada oração subordinada e diferenciar as reduzidas das desenvolvidas.

A *posteriori*, tem-se o estudo dos neologismos semânticos (homonímia e paronímia), o qual, segundo Martins (2015), situa-se em um espaço pouco privilegiado no ensino de gramática. Sendo uma fonte de ricos diálogos de linguagem e sociedade, o estudo dos neologismos semânticos precisa ter finalidades mais enquadradas nas possibilidades de abordagem a partir dessa riqueza, assim como a identificação de homônimos e parônimos em diversos gêneros do discurso, a coleta de dados de fala para a identificação desses neologismos etc. No entanto, a única meta apresentada no plano de ensino é a de identificar as diferenças de sentidos envolvendo os vocábulos homônimos e parônimos. Nesse sentido, vê-se que a meta percorre o caminho do qual está se seguindo neste estudo, mas precisa de um complemento para se estabelecer a principal relação que este estudo propicia para o ensino da língua. É preciso que as atividades de ensino não se detenham somente no estudo da oração, mas, também, do enunciado⁴⁰.

De acordo com Bakhtin (2003), na língua/linguagem, a oração precisa se submeter a regras gramaticais, detendo-se, assim, no plano linguístico. O enunciado, por sua vez, está situado no plano discursivo, isto é, em qualquer que seja a produção discursiva que o sujeito realize na linguagem. Visto isso, o ensino de língua portuguesa (e outras línguas) precisa

⁴⁰ Bakhtin (2003, p. 274) destaca que “[a] definição terminológica e a confusão em um ponto metodológico central no pensamento linguístico são o resultado do desconhecimento da real unidade da comunicação discursiva – o enunciado. Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e dessa forma não pode existir”.

focalizar na articulação entre o conhecimento linguístico com o discursivo, ou linguístico-discursivo.

Depois, volta-se a um tema já mencionado no primeiro bimestre que é a tipologia textual. Entretanto, desta vez, focaliza-se no texto dissertativo-argumentativo a partir de duas dimensões: “Estrutura do texto dissertativo/argumentativo e Produção de textos dissertativo-argumentativos”, os quais poderiam ser unidos em um só. É interessante seguir uma linha que valorize a aprendizagem do aluno no bimestre/trimestre/semestre anterior/es, porém, dependendo do tipo de abordagem, é preciso que se tenha, também, o processo de reflexão sobre como essa abordagem vai implicar na formação do aluno. Nesse caso, seria importante que se unissem as abordagens de tipologia textual com as de estrutura e produção do texto em relação às situações de produção possíveis, pois, após seguir uma perspectiva puramente gramatical, fica difícil de fazer com que o aluno se recorde de uma abordagem já vista sob outro viés.

Em seguida, vem o estudo das figuras de linguagem (figuras de palavras e figuras de pensamento), com a meta de que os alunos consigam utilizar corretamente as figuras de linguagem. Tomando como base a teoria da enunciação, percebe-se que as figuras de linguagem são norteadas por uma extensa rede semântica, principalmente no que tange as figuras de palavra, como, por exemplo, a metáfora, a qual, segundo Fiorin (2014), possui um intenso valor argumentativo e é “empregada tanto na linguagem textual – no caso da composição escrita – quanto verbal – na eventualidade de uma pronúncia – ou até visual – presente em logomarcas de empresas, imagens estampadas em folhetins e outras ilustrações” (TAMURA, 2016, p. 306). Isto posto, observa-se que é inviável objetivar que os alunos utilizem categoricamente as figuras de linguagem, pois elas são naturais nas atividades de linguagem, sendo possível, inclusive, identificar tais figuras nas produções discursivas – orais e escritas – dos alunos. No caso da abordagem na escola, o estudo das figuras de linguagem precisa partir de gêneros orais e escritos em relação a atividades concretas que permitam a identificação delas através de análises feitas coletivamente pelos alunos, uma vez que este é um objeto de ensino que abarca diversos conceitos diferentes que precisam ser observados com atenção.

O penúltimo objeto do segundo bimestre já havia sido explanado anteriormente num contexto mais amplo: as orações subordinadas adjetivas desenvolvidas e reduzidas. Quando se tratou do estudo sintático no ensino de língua portuguesa, viu-se a necessidade de expandir o quanto fosse possível, para o 9º ano, o estudo das orações coordenadas, subordinadas etc. Nesse sentido, é perceptível que este objeto fosse complemento dos que já foram abordados,

pela mesma razão da abordagem da tipologia, estrutura e produção de textos dissertativo-argumentativos. A meta a ser alcançada com esse objeto é a de que os alunos compreendam e diferenciem o tipo de subordinação das orações por meio dos significados, a qual compactua com a que já foi discutido no objeto de ensino mais amplo de análise sintática da língua portuguesa sobre a pertinência em se conhecer a finalidade social da aprendizagem da gramática e a de articulá-la com a produção discursiva dos alunos em sala de aula.

Para finalizar o bimestre, propõe-se uma revisão sobre acentuação gráfica, no intuito de os alunos saberem aplicar corretamente as regras de acentuação. É importante tratar de ortografia no ensino de língua portuguesa, pois é um ponto em que os alunos carecem melhorar, desde que de forma contextualizada⁴¹, ou seja, nas práticas linguístico-discursivas. Outro ponto importante a ser mencionado é a necessidade de não somente abordar a acentuação num dado período, mas sim a ortografia de um modo geral, trazendo noções de pontuação, por exemplo, o que já vem como o primeiro objeto de ensino do 3º bimestre, que apresenta as seguintes metas:

Quadro 6. Metas do terceiro bimestre segundo o plano de ensino de língua portuguesa para o 9º ano.

Nº	METAS
01	Rever e compreender as regras de pontuação.
02	Rever tais situações compreendendo suas regras estruturais.
03	Compreender e diferenciar esse tipo de subordinada partindo de seu significado.
04	Desenvolver a habilidade de produzir, expor suas ideias e defender suas opiniões com coerência.

Fonte: Retirado do plano de ensino da escola.

Iniciando o bimestre com o estudo da pontuação empregada na produção textual, o plano segue apresentando as recomendações ortográficas de palavras e expressões que apresentam dificuldade de escrita. Esse trabalho, que também deveria vir conjuntamente com uma revisão de ortografia de maneira ampla, deve partir, essencialmente, do trabalho com palavras de origens canônicas e não-canônicas, aproveitando o conhecimento vinculado ao estudo semântico visto no bimestre anterior, e não como situações específicas nas quais se têm objetivos puramente formais. Entretanto, a meta apresentada no plano é a de fazer com

⁴¹ A produção de textos é uma prática escolar importante para se rever a ortografia, desde que a produção também tenha objetivos relacionados com o cotidiano.

que os alunos revejam as palavras de estrutura complexa e as compreendam como um conjunto de regras estruturais.

Posteriormente, retoma-se o estudo sintático, mas com o diferencial de categorizar as orações subordinadas adverbiais, objetivando compreender e diferenciar esse tipo de subordinação partindo de seu significado. Possenti (1998, p. 30) lembra que “saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas”. Levando isso em consideração para com esse objeto que compõe o plano que está sendo analisado, percebe-se que não está se dando a devida importância para a constituição da gramática do aluno⁴² (Zozzoli, 1997, 1999), a qual comporta o conhecimento linguístico-discursivo do sujeito para a utilização da linguagem em práticas sociais. O que fica claro na leitura atenta das partes que mencionam a análise gramatical no plano é a preocupação em se estimular a compreensão dos alunos sobre a concepção de que a gramática normativa é o único veículo para que o aluno conheça a sua língua materna, mas não se sabe com que finalidade para a vida dele.

Logo após, a produção textual ganha destaque novamente, no intuito de desenvolver, no aluno, a habilidade de produzir textos nos quais possam expor as suas ideias e defender opiniões com coerência através de gêneros como: a crônica, o artigo de opinião, e, separado disto, o texto dissertativo, em que se enquadra, justamente, o artigo de opinião⁴³. Neste caso, existe a necessidade de rever as bases que sustentam o plano de ensino em relação a tipologias e gêneros textuais, uma vez que se desenvolveu, nessa proposta, uma separação. O maior agravante se dá pelo plano já ter dado ênfase ao estudo da tipologia e dos gêneros em bimestres anteriores e, a partir do que se observa neste ponto, o gênero se distancia da tipologia.

O último bimestre do ano letivo destaca as metas da tabela abaixo:

Quadro 7. Metas do quarto bimestre segundo o plano de ensino de língua portuguesa para o 9º ano.

Nº	METAS
01	Rever regras eliminando dúvidas.

⁴²Zozzoli (1997, 1999) defende a ideia de que o ensino de língua materna e estrangeira precisa focalizar nos aspectos gramaticais que os alunos precisam aprender. A autora destaca que as produções dos alunos são meios nos quais se podem identificar quais as abordagens gramaticais mais necessárias para serem explanadas no ensino. A partir disso o aluno constitui a sua própria gramática, que contribuirá para as suas variadas produções discursivas nas práticas sociais.

⁴³ Entre a infinidade de gêneros discursivos existentes nas esferas sociais, os que se enquadram na tipologia dissertativa são os artigos/cartas de opinião, a resenha, a monografia, o artigo científico, a dissertação de mestrado, a tese de doutorado etc.

02	Compreender e diferenciar esse tipo de subordinada partindo de seu significado.
03	Classificar corretamente o uso dos pronomes observando o lugar que o mesmo se encontra em relação ao verbo.
04	Empregar os pronomes oblíquos átonos em posições distintas(enclíticos, proclíticos e mesoclíticos).
05	Determinar em orações as combinações realizadas em torno de nomes e verbos.
06	Identificar a regência verbal e nominal como relação entre o termo regente e o termo regido e usar a forma de ligação adequada entre esses termos.
07	Empregar conforme adequação gramatical QUE e SE.
08	Verificar e utilizar as normas do Acordo Ortográfico.
09	Reconhecer casos em que há crase, e empregar corretamente.

Fonte: Retirado do plano de ensino da escola.

Inicia-se o 4º bimestre com uma retomada das recomendações ortográficas de palavras e expressões que apresentam dificuldade de escrita, já vistas no 3º bimestre, como se discutiu anteriormente, apenas com a meta de rever regras eliminando dúvidas que possam existir sobre isso.

A partir de uma leitura específica sobre as palavras e expressões que os alunos apresentam dificuldades na escrita no plano de ensino, é possível perceber que o objetivo do plano faz uma disfunção na linguagem dos alunos. A abordagem de palavras e expressões é importante para que os alunos conheçam melhor o léxico da língua portuguesa. No entanto, com a realização de abordagens individuais para cada aluno, o ensino se aproxima da visão tradicional de estudo do vocabulário, pois não existe, assim, a possibilidade de diálogo social em sala de aula, no qual os alunos poderiam compartilhar experiências acerca do uso da língua em suas atividades na escola e fora dela, estabelecendo, desse modo, uma visão de linguagem e escola como perspectivas sociais, como assinala Soares (2001), sendo imprescindível considerar que “a aprendizagem é um processo dinâmico que determina uma mudança, com a particularidade de que o processo supõe um processamento da realidade e de que a mudança no sujeito é um aumento qualitativo em sua possibilidade de atuar sobre ela” (PAÍN, 1985, p. 23).

Depois disso, existe uma abordagem sobre as orações subordinadas adverbiais desenvolvidas e reduzidas, com a meta de compreender e diferenciar esse tipo de subordinação partindo de seu significado. Esse objeto de ensino já havia sido proposto noutro momento (no 3º bimestre) e, no 4º bimestre, veio a ser retomado, entretanto, mais uma vez, de

uma maneira descontextualizada das abordagens anteriores e posteriores. Não está se afirmando que o estudo gramatical no ensino de língua portuguesa é desnecessário, uma vez que a sua importância é notável para a produção linguístico-discursiva dos sujeitos. O que se defende, neste estudo, é que as práticas de ensino de línguas precisam articular todos os eixos em busca de um conhecimento eficiente da linguagem, o qual não se limita apenas ao âmbito escolar.

Após uma visível preocupação em tratar do estudo sintático, o plano segue para uma abordagem morfossintática, dentro de uma perspectiva de “estudo de mecanismos linguísticos que envolvem as relações entre a morfologia e a sintaxe” (DIVINO e PIRES, 2016, p. 65), com ênfase na colocação pronominal, tendo a meta de que os alunos consigam classificar corretamente o uso dos pronomes, observando o lugar em que o pronome se encontra em relação ao verbo. Esse tipo de abordagem em sala de aula é importante, pois já vem considerando o conhecimento gramatical do aluno em outros anos de estudo. No entanto, é necessário fazer uma retomada/revisão das características dos pronomes e a sua devida importância na construção de enunciados⁴⁴, para então discutir a colocação deles. Melhor ainda seria partir do uso da língua na prática de ensino, ou seja, a partir de dados orais e escritos, em que os alunos possam identificar essas colocações.

Em seguida, volta-se ao estudo sintático, desta vez, com a concordância nominal e verbal. Segundo Perini (1998, p. 180), a concordância é “uma espécie de exigência de harmonização de flexões entre os diversos constituintes de uma construção”. Pensando assim, pode-se ver uma harmonização no plano quando se aborda o estudo da colocação pronominal antes de tratar da concordância, uma vez que o pronome é um constituinte importante para se observar o fenômeno da concordância e, por consequência, da regência nominal e verbal, que depende do verbo e seus complementos (CANSIAN e PORRUA, 2011). Tem-se, entretanto, a ausência da contextualização desses objetos de ensino com as atividades de linguagem dos alunos, pois o plano apresenta apenas a necessidade em se abordar, não acrescentando nas estratégias a importância em se desenvolver a contextualização, levando, desse modo, à compreensão de que o ensino se resume na descrição linguística.

O objeto de ensino seguinte remete às funções do QUE e SE, no intuito de que os alunos consigam empregar conforme adequação gramatical o QUE e o SE. Vê-se, *a priori*, a relevância em se destacarem as funções destas duas partículas, que, muitas vezes, confundem os alunos, principalmente na produção textual. O que merece uma revisão de bases é a meta a

⁴⁴ Neste caso, poderiam ser utilizadas as orações subordinadas, como já se vinha abordando nos bimestres analisados.

ser alcançada que se situa num ponto de vista normativo e difícil de ser alcançado, por se tornar um defensor da hegemonia entre a variedade padrão, que impõe esta variedade como a única aceitável, ao pontuar que se deve “Empregar conforme adequação gramatical QUE e SE”, retomando, mais uma vez, a problemática da descontextualização.

O 4º bimestre e, por consequência, o ano letivo, se encerram com uma revisão de ortografia. Todavia, com um problema já recorrente apresentado no decorrer desta análise, como sendo as deficiências de base conceitual e metodológica. Os objetos de ensino são: considerações acerca do acordo ortográfico⁴⁵ e o sinal indicativo da crase.

Sabe-se que, dentre as alterações oriundas desse novo acordo, o uso indicativo da crase tem papel fundamental para a prática da escrita dos sujeitos falantes. Tendo como exemplo o trema (¨), que foi retirado literalmente da língua portuguesa, a crase, por sua vez, não sofreu alterações, porém, da mesma forma, compete ao estudo da ortografia. Na estrutura do plano analisado, não fica claro para os leitores que a regra da crase se inclui na ortografia, visto que ela fica estruturalmente separada. Nessa perspectiva, seria necessário rever a possibilidade de empregar o estudo da crase no plano maior: o estudo da ortografia, o qual, como já foi tratado, precisa vir acompanhando práticas textuais/discursivas que o contextualize enquanto elemento importante para as mesmas.

A partir das considerações levantadas na análise, observou-se a necessidade de rever conceitos, tanto sobre teoria linguística, literária como de ensino da língua portuguesa de uma maneira abrangente. Identifica-se a necessidade de que haja uma preocupação maior em entender a linguagem como algo concreto e social, o que se pode dar por formações continuadas de professores de língua portuguesa, como também, por atualizações por meio de leituras sobre dialogismo e ensino de línguas, as quais podem ser estimuladas pela escola. Na perspectiva em que esta análise se insere, a principal conclusão é a de que a escola não deve exigir dos professores o seguimento rígido de um plano de ensino, considerando que a opção mais definitiva por determinada abordagem em sala de aula precisa partir do que o próprio professor entenda como importante e necessário para determinado momento, desde que ele tenha formação para isso. Contudo, sabe-se que tal alteração na tradição seguida pelas instituições de ensino é dificultosa.

⁴⁵ O chamado novo acordo ortográfico veio, por intermédio de um acordo assinado pelos países de língua portuguesa, “unificar a ortografia da língua portuguesa que, atualmente, é o único idioma do ocidente que tem duas grafias oficiais — a do Brasil e a de Portugal. Com o acordo, as diferenças ortográficas existentes entre o português do Brasil e o de Portugal teriam sido resolvidas em 98%. A unificação da ortografia acarretou alterações na forma de escrita em 1,6% do vocabulário usado em Portugal e de 0,5%, no Brasil” (<http://portal.mec.gov.br/>).

Assim, o que se pode sugerir para novos planos que possam ser desenvolvidos na escola pesquisada e em outras é uma mudança de conceitual sobre a concepção de ensino e aprendizagem no plano de ensino, a qual esteja mais direcionada à prática de ensino, pois o PPP da escola, discutido na primeira seção desta dissertação, já leva em consideração a noção de ensino em uma perspectiva social, em que não somente uma formação intelectual seja requerida, mas também, um enriquecimento cultural e humano para os sujeitos que compartilham conhecimentos durante o ensino e aprendizagem. No que tange às nomenclaturas das categorias que compõem o plano, o termo conteúdo pode ser substituído por objeto de ensino; estratégia por sugestões de avaliação; e meta por objetivos. Além disso, seria relevante uma revisão sobre as relações diacrônicas entre os objetos de ensino, uma vez que existe a possibilidade de articular muitos deles e enquadrar as especificidades nas metas/objetivos. Nas estratégias/sugestões, podem-se sugerir avaliações específicas para cada bimestre ou objeto de ensino, pois cada um tem particularidades que podem se enquadrar em diferentes instrumentos avaliativos. Por fim, compreende-se a relevância em se embasar teoricamente um documento que será lido por profissionais que lidam com o ensino e aprendizagem, mostrando quais as bases que sustentam as denominações gerais para a prática pedagógica do professor de língua portuguesa.

4.2 Considerações sobre as atividades efetivadas na sala de aula

As atividades descritas neste espaço foram desenvolvidas na estimativa de trazer contribuições significativas para a aprendizagem dos alunos do 9º ano da escola pesquisada em aulas de língua portuguesa, bem como para a formação continuada da professora colaboradora através da pesquisa de cunho colaborativo contextualizada anteriormente, uma vez que, de acordo com Tedesco (1998), a formação inicial do professor não suporta os conhecimentos necessários para toda a sua atuação profissional; cabe a ele, então, buscar constantes meios de atualização, como, neste caso, a participação em pesquisas. Não se objetivou, em momento algum, desmerecer a prática da docente colaboradora, nem tampouco sugerir que ela saísse das diretrizes que a escola considera correta para o ensino de língua portuguesa. Acredita-se, aqui, em uma aprendizagem constituída por desafios em busca de alcançar objetivos, como:

Dirigir-se a si mesmo e orientar-se para a capacitação para a autonomia e cujas características principais sejam: criação de atitudes de valorização e

respeito; presença de um currículo de formação articulado em torno das necessidades e aspirações dos participantes; estabelecimento de relações de estímulo e questionamento mútuo (IMBERNÓN, 2000, p.81-82).

O questionamento mútuo, como destaca Imbernón (2000), corrobora com a necessidade de se problematizar teoria e prática na pesquisa em Linguística Aplicada. A principal finalidade da investigação efetivada em sala de aula se resume em apresentar à colaboradora novas formas de estimular a produção oral dos alunos em sala de aula e, a partir dela, perceber as múltiplas facetas que isso possibilita para diversos tipos de abordagens próprias do ensino de língua portuguesa, como a prática da produção oral, a escrita, a ortografia e o ensino de gramática normativa, com primazia no primeiro por ser tão contestado por diversas vozes que apontam para a ausência de sua relevância para a formação dos sujeitos.

Diante da observação de que a gramática tem um papel fundamental no tocante ao papel da escola de ensinar a norma padrão da língua aos alunos dos diferentes níveis de ensino, depreende-se que a articulação do estudo gramatical com a produção oral dos alunos é necessária, principalmente para que estes sujeitos possam observar que as regras gramaticais fazem parte das suas atividades de linguagem nas práticas sociais. Nessa perspectiva, cabe lembrar que a intenção em se relacionar a produção oral com outros eixos que constituem o ensino de língua portuguesa não surgiu à toa, mas, principalmente, através das entrevistas iniciais feitas com os alunos, conforme mostra o quadro abaixo⁴⁶:

Quadro 8. Entrevista inicial com os alunos da turma pesquisada, em 04 (quatro) de fevereiro de 2018.

Pesquisador: O que você menos gosta nas aulas de português?

Fábio⁴⁷: Eu... do que eu menos gosto ---- dessas redação que a professora passa e... manda a pessoa fazer sem a pessoa ter... ter... o entendimento do assunto?

Ricardo: Não gosto dos muitos textos que a professora passa... só isso!

Sávio: Produzir texto...

Danilo: Eu não gosto é só da gramática...---- eu não consigo lembrar de tanta coisa!

As afirmações dos alunos reverteram os sentidos da pesquisa, uma vez que seria inviável realizar experiências com enfoque na oralidade se sem articulá-las com as outras

⁴⁶ Por questões éticas, assim como o nome da professora, os nomes dos alunos também serão preservados e substituídos por nomes fictícios

⁴⁷ Os nomes dos alunos são fictícios.

habilidades (ZOZZOLI, 1997). No primeiro contato com a professora, isso se apresenta com problematizações mais específicas sobre a prática de ensino:

Quadro 9. Entrevista inicial com a professora, em 03 (três) de fevereiro de 2018.

Pesquisador: Professora, como está a participação dos alunos de todas as turmas de um modo geral, envolvendo a turma que iremos pesquisar?

Professora: Então... quando se fala em participação (é complicado)... lembro logo do estímulo deles em estudar e do tanto que se queixam dos conteúdos que sou cobrada a levar pra eles... Alguns são bem ativos... buscam estudar mesmo... outros não ---- isso acaba levando alguns que querem aprender a não se importar tanto como antes. O que me intriga muito é... a falta de vontade que eles têm em estudar gramática e de produzir textos ---- É muito cansativo pra mim.

A partir da fala da professora, a pesquisa tomou uma responsabilidade maior por tentar contribuir com a mesma ênfase do ensino para a formação continuada dela através das práticas colaborativas que estavam sendo propostas desde o início, nas quais foi dada ênfase ao trabalho com a produção oral.

Nesse sentido, mais uma vez, confirma-se o enfoque do trabalho na produção oral em sala de aula, porém, ao mesmo tempo, esclarecem-se as relações estabelecidas da oralidade com os demais objetos de ensino já apontados na análise do plano.

oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso [...]. O **letramento**, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade [...]. A **fala** seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano [...]. A **escrita** seria um modo de produção textual-discursivo para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica [...] (MARCUSCHI, 2001, p. 25-26, **grifos do autor**).

Considerando as discussões apresentadas sobre a concepção dialógica de linguagem que atua como pressuposto para a pesquisa, na qual todos os sujeitos inseridos no contexto de ensino e aprendizagem de língua portuguesa são responsivos ativos, a descrição refletirá sobre as atividades focalizadas em gêneros do discurso específicos e uma experiência de produção

oral que não teve como foco os gêneros, mas sim, na gramática normativa da língua portuguesa.

Vale ressaltar que as atividades não deixaram de considerar outras questões que envolvem a prática de ensino de língua portuguesa, mas que se procurou envolvê-las para confirmar a relação teoria e prática que se está defendendo neste estudo, tendo a preocupação de apresentar de quais pontos de vista teóricos se parte para a efetivação das práticas (ANTUNES, 2014). As atividades serão apresentadas em dois planos: o primeiro, que será iniciado a seguir, contempla as atividades mediadas por gêneros do discurso; o segundo comporta a atividade com fins gramaticais.

4.2.1 Trabalho com gêneros do discurso

4.2.1.1 Desenvolvendo o debate oral em sala de aula

O trabalho com o gênero do discurso debate oral se deu no dia 5 (cinco) de fevereiro de 2018, logo após o primeiro contato com a turma e a preparação tida com Laura, a professora colaboradora, para o início da pesquisa. Muitos alunos estranharam a presença de dois professores na sala, mesmo que soubessem que a estadia do pesquisador não iria ser tão efetiva quanto a da professora. Esse estranhamento, inicialmente, foi preocupante, visto que como a pesquisa atribui ênfase à produção oral, a participação dos alunos seria de fundamental importância para que as atividades pudessem ser satisfatórias para a aprendizagem deles e para os interesses do pesquisador e da professora, visto que a concepção dialógica adotada nesta pesquisa defende a aprendizagem constituída a partir de diálogos estabelecidos por todos os sujeitos inseridos na sala de aula, em que se possam compartilhar valores e ideologias.

Com base em Street (1984), depreende-se que o letramento ideológico busca articular a prática de linguagem estimulada em um determinado contexto (neste caso, a sala de aula) de uso da língua com as demais práticas sociais em que os sujeitos se inserem. Assim, tal concepção se torna importante para esta pesquisa, pois se tem a finalidade de mostrar a necessidade real e social de se valer da oralidade para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, uma vez que os alunos podem perceber o quanto os seus conhecimentos apresentados a partir da oralidade são importantes para a aprendizagem da sala de aula.

No momento de planejamento da atividade, procurou-se envolver um tema que os alunos tivessem interesse em debater e que os estimulasse a expor seus pontos de vista e conhecimentos gerais no momento do debate. No período, o município de Maribondo estava

em festejo, comemorando os seus 55 anos de emancipação política⁴⁸. Na escola, em todos os anos letivos, solicita-se que os professores procurem relacionar os conhecimentos sobre os aspectos históricos, sociais, culturais, geográficos etc. do município com os componentes curriculares que ministram⁴⁹.

Segundo a professora, após o planejamento, em conversa informal, nos anos anteriores os professores vinham solicitando pesquisas escritas dos alunos sobre a história do município. Essa tarefa já estava se tornando repetitiva, visto que os alunos do ensino fundamental quando não estimulados acabam perdendo o interesse em se dedicar mais efetivamente às práticas de ensino e aprendizagem, principalmente quando se trata do ensino de língua portuguesa que, de acordo com as entrevistas iniciais com os alunos e a professora, por muitos é tido como complexo e difícil de ser compreendido no transcorrer das aulas.

Carpintéro e Cerasoli (2009) entendem que uma abordagem histórica da cidade pode trazer para o contexto de ensino e aprendizagem uma pluralidade de saberes e dimensões. Dessa maneira, resgatar a história do município de Maribondo seria algo bastante produtivo, porém essa abordagem não precisaria se limitar a meras produções escritas. No início do debate, Laura dividiu a discussão em duas etapas: as características específicas do Município naquele momento e, posteriormente, os pontos que precisam melhorar na cidade e, também, como se poderia melhorar, focalizando em ações governamentais e populacionais. Já estava previsto no plano de aula que em seguida seriam solicitadas produções escritas dos alunos em forma de síntese. Marcuschi (1996) destaca que a produção oral em sala de aula demonstra, na prática, o seguimento efetivo de quatro premissas: a de que a língua é heterogênea e variável; de que a escola deve se ocupar da fala propondo um paralelo de análise com a escrita; da bimodalidade (articulação das duas modalidades de linguagem); e do uso da linguagem por meio da contextualização de textos diversos.

Após o debate, foi apresentado um vídeo produzido por alunos de outra instituição da cidade, o qual relatava a história do município de Maribondo, resgatando as principais raízes históricas da cidade⁵⁰. Os alunos ficaram muito interessados em apreciar o material

⁴⁸ Segundo Amorim (2010, p. 17), “a cidade de Maribondo formou-se no local onde, por volta de 1905, existia apenas um “sítiozinho” desabitado com apenas duas ou três minúsculas e feiosas casas de taipa. Este sítio ficava a 18 km da cidade de Anadia e era chamado Poço da Caatinga, devido a um poço de água cristalina e permanente que ali existia, entre frondosos pés de ingazeiras e canafístulas, onde os moradores daquele sítiozinho e das localidades vizinhas apanhavam água para beber. (...) O povoado crescia de maneira expressiva chegando a conquistar em 1962 sua independência econômica e política, adotando o nome de Maribondo que permanece até os dias atuais”.

⁴⁹ Essa solicitação é feita para todos os professores da rede, incluindo as séries iniciais e finais do ensino fundamental, chegando ao ensino médio, porém não como exigência, visto que a instituição pertence à rede estadual.

⁵⁰ O vídeo pode ser acessado pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=vcxotUZTZQ8>

audiovisual, achando-o pertinente, principalmente no tocante ao trabalho realizado pelos estudantes que elaboraram todo o material fruto de suas pesquisas. Durante a explanação do vídeo, Laura e o pesquisador pensaram em levar uma proposta semelhante para a turma, neste caso, com a produção de documentários especificando os setores sociais do município de Maribondo-AL, incentivando os alunos a realizarem pesquisas de campo. Entretanto, nessa aula, não se tratou da citada ideia, pois ela precisava de um maior aprofundamento posteriormente.

Quadro 10. Diário de campo do pesquisador, em 05 (cinco) de fevereiro de 2018.

Alguns alunos ficaram por muito tempo em silêncio e aos poucos foram se soltando, acredito que por terem mais segurança sobre as informações que estavam trazendo ao debate. Em seguida, apresentamos uma poesia feita por uma poetiza da cidade que foi transformada em música.

O momento em que se apresentou a música que já era fruto de uma produção literária de uma artista da terra propiciou que os alunos tivessem contato com alguns materiais dos quais nem sabiam a existência, abrangendo, assim, o contato com a produção artística e cultural de outros sujeitos que habitam no lugar, uma vez que a “arte aparece como uma atividade tipicamente urbana. E não apenas inerente, mas constitutiva da cidade, que, de fato, foi considerada durante muito tempo (...) a obra de arte por antonomásia” (ARGAN, 1998, p. 43). Em seguida, partiu-se para a produção textual. Nos textos, os alunos discutiram os temas referentes ao debate apontando os pontos de vista relacionados às características e as possíveis melhorias no/do município.

Entre os textos produzidos pelos alunos como frutos da produção oral através do debate vêm-se pontos pertinentes que demonstram a articulação de ensino e práticas sociais.

Quadro 11. Produção escrita pelo aluno Ricardo, em 09 (nove) de fevereiro de 2018.

Os professores de português colocaram um vídeo falando sobre a história de Maribondo depois de assistir-mos. Os professores perguntaram o que melhorou em Maribondo depois da emancipação.

Então nós começamos a debater sobre o que melhorou em Maribondo: melhorou os transportes, as ruas que antes era barro agora é calçamento, as escolas e o trabalho.

Depois debatemos do que precisar melhorar, precisa de mais atendimento no posto de

saúde, médico, mais policiais nas ruas cuidando das pessoas nas ruas e trabalho pra as pessoas que precisam, e terminar de calçar as ruas e as praças de Maribondo.

Mesmo fazendo o uso da primeira pessoa do plural, o aluno apresenta aos seus próprios conhecimentos linguístico-discursivos e sociais na produção textual. Assim, isso foi fruto da sua compreensão ativa sobre o lugar onde vive e as suas respectivas necessidades.

As perspectivas axiológicas da linguagem, dessa maneira, se concebem do modo em que o aluno tem base no seu juízo de valor para observar e criticar individual ou conjuntamente as questões debatidas em suas produções textuais, em que a responsividade do aluno pode ser identificada. Sobre isso, Faraco (2009) ressalta que o mundo está saturado de valores num processo contínuo em que se imbricam os atos enquanto gestos axiologicamente responsivos.

Acerca do gênero debate, Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004)⁵¹ pontuam que ele desempenha um papel importante em nossa sociedade, tornando-se necessário para a escola atual, pois faz parte dos objetivos prioritários para as capacidades dos alunos através da oralidade e da escrita, servindo para demonstrar o ponto de vista do aluno. Sob essa vertente, o trabalho constituiu uma prática de letramento, visto que esses estudos:

têm se voltado em especial para os letramentos locais ou vernaculares, de maneira a dar conta da heretogeneidade das práticas não valorizadas e, portanto, pouco investigadas. No entanto, cabe também uma revisão dos letramentos dominantes, em especial dos letramentos escolares, na contemporaneidade, por diversas razões (ROJO, 2010, p. 435).

O foco no trabalho com a língua materna/vernáculo possibilita que se veja a atenção dada a esse ensino no campo da Linguística Aplicada de forma constante, considerando que o enfoque dado à língua materna é recente ao se comparar com as múltiplas abordagens realizadas há anos com o ensino de línguas estrangeiras modernas (LEFFA, 2006b, 2016; ALMEIDA FILHO, 2001, 2002).

Percebe-se, nessa linha de pensamento, que o trabalho com a história e as características do município em que os alunos vivem se torna algo necessário para que os professores possam seguir uma linha articuladora, explorando determinadas práticas sociais em sala de aula, sem dificultar, no ensino da língua, que se possam estimular questões como, por exemplo, a habilidade crítica dos alunos em suas produções discursivas. Com o

⁵¹ O estudo não segue a perspectiva de estudo da Linguística Textual, à qual esses teóricos se dedicam. Toma-se como base apenas a reflexão sobre o gênero debate feita pelos autores.

acompanhamento do pesquisador, a professora colaboradora tem a possibilidade de articular saberes teóricos e práticos de forma que acompanha as atividades desde a fundamentação teórica até a aplicação em sala de aula. Na entrevista inicial com a docente, ao questionar-la sobre quais as contribuições que ela esperava da pesquisa, identificaram-se alguns interesses próprios que impulsionaram o desenvolvimento da pesquisa em sala de aula:

Quadro 12. Entrevista inicial com a professora, em 03 (três) de fevereiro de 2018.

Espero que a minha participação no estudo sirva de complemento para a minha formação. Estou há algum tempo sem estudar e preciso dessa atualização. Com a proposta de focar na oralidade tenho curiosidade em saber como aplicar o trabalho com o oral em atividades que já exerço em sala de aula.

Na aula seguinte, dia 9 (nove) de fevereiro de 2018, continuando com a abordagem sobre as características e origens do município, solicitou-se que os alunos, dessa vez, relatassem a experiência do debate e da produção escrita. Dessa forma,

Quadro 13. Diário de campo do pesquisador, em 09 (nove) de fevereiro de 2018.

Os relatos de experiência deveriam abordar os olhares críticos que os alunos tiveram para com o lugar onde vivem enquanto estudantes que participam de debates sociais como o que realizamos na aula passada. Os alunos trouxeram temáticas importantes relacionadas, principalmente, ao contexto escolar com o qual têm contato diariamente. Apontaram que desde quando iniciaram as aulas na escola, muita coisa mudou e, com isso, disseram algumas alternativas para reverter situações não muito boas que presenciam naquele local.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 13), “Se o indivíduo é o organizador do diálogo, não é apenas um mero participante”. Nessa perspectiva, vê-se que quando se expõem tanto as implicações dos discursos da professora, do pesquisador e dos alunos, está se atribuindo importância a cada uma dessas produções para as atividades realizadas em sala de aula, possibilitando um enquadramento mais efetivo na perspectiva dialógica de linguagem, a qual vislumbra, no contexto do ensino, a necessidade de se atribuir sentido às vozes sociais, em que se relacionam compreensões e atitudes responsivas ativas.

Com base nisso, voltou-se à questão pensada na aula passada sobre o documentário a ser produzido pelos alunos. Um dos diálogos coletados na gravação de áudio foi o ponto que

mais evidenciou a necessidade de se trabalhar com materiais audiovisuais com a turma pesquisada:

Quadro 14. Interação dos alunos após a experiência com o debate, em 09 (nove) de fevereiro de 2018.

Gabriela: Com a conversa que teve aqui na sala eu comecei a lembrar de um monte de coisa que vejo aqui em Maribondo.

Ricardo: Professor... a gente vai fazer mais algum trabalho sobre essas coisas?

Pesquisador: Estamos vendo... creio que sim!

Partindo da ponte dialogal estabelecida pelo gênero debate, a síntese e os relatos de experiência, os alunos também mostraram interesse em explanar as discussões sobre as características do município onde vivem. Nessa perspectiva, os alunos, com a experiência descrita, tiveram a oportunidade de se adaptar a um novo gênero que não circulava constantemente em suas atividades sociais. Desse modo, pode ser vista a perspectiva processual em que o estudo se insere, considerando, para cada atividade, as necessidades do contexto de ensino pesquisado. Nesse sentido, confirmou-se a possibilidade de expandir as atividades sobre o tema com o documentário, que será discutido mais à frente.

4.2.1.2 Estabelecendo laços com a produção escrita da crônica

Na aula em foi falado sobre o documentário, solicitou-se o trabalho e foram explicados os passos que seriam trilhados pelos alunos, assim como: a visita aos locais para coletar dados, a edição do vídeo final etc. Tinha-se, também, de acordo com Laura, o dever de explanar, mesmo que em pouco tempo, o gênero crônica, justamente com o tema “O lugar onde vivo”, o que serviria como preparação dos alunos para a Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa⁵². O tempo estabelecido para a produção do documentário foi de 2 (duas) semanas, a contar do dia em que tratou-se dos textos escritos pelos alunos com base na experiência com o debate em sala de aula. Porém, o tempo se estendeu para 3 (três) semanas, devido ao carnaval. Após algum tempo, no dia 19 (dezenove) de fevereiro realizou-se a leitura das perguntas que os alunos fariam aos representantes governamentais que iriam entrevistar,

⁵² A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro é um concurso de produção de textos para alunos e professores de escolas públicas brasileiras, do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>

aproveitando o tempo restante para explicar a estrutura e as demais particularidades do gênero crônica⁵³ e do tema que seria abordado, o que já era de conhecimento dos alunos.

Paulino et al. (2001, p. 113) compreendem que a palavra “crônica vem do grego *chronos*, que na mitologia grega era o deus do Tempo. Tem sua origem na sucessão temporal de fatos históricos. A crônica, como é conhecida hoje, se liga a um fato circunstancial, tendo como suporte o jornal”. Retomando o objetivo de estimular diferentes práticas de linguagem dos alunos que foram sujeitos desta investigação, percebe-se que a crônica é um veículo proveitoso de praticar as habilidades críticas dos alunos, uma vez que nela o saber do autor é importante para a qualidade do texto escrito, o qual tem influências efetivas de práticas orais, como já foi destacado.

No planejamento, Laura assinalou que:

Quadro 15. Interação entre professora e pesquisador no planejamento de aula, em 16 (dezesseis) de fevereiro de 2018.

<p>Professora: Tás vendo como uma coisa complementa a outra?</p> <p>Pesquisador: É... é verdade!</p> <p>Professora: Acho que se não tivéssemos feito aquele debate eu recorreria a outras coisas: como a pesquisa deles em casa.</p> <p>Pesquisador: Percebe que assim não saberíamos se foram realmente eles que fizeram?</p> <p>Professora: Com certeza!... Na maioria das vezes vejo o pessoal reclamando na sala dos professores... justamente sobre essa questão deles levarem os trabalhos e não saberem nem o que está nele.</p>

Os alunos não se mostraram satisfeitos por terem que entender e praticar a escrita de um novo gênero do discurso, mas, quando foi falado o tema, muitos deles se animaram pela adaptação que teria que ser feita e que se limitaria apenas à estrutura do gênero e não a outras questões sobre temas determinados por manuais didáticos ou pela professora, aleatoriamente. Na crônica, os alunos puderam se expressar melhor apontando os seus posicionamentos sobre o que haviam estudado. A produção da crônica serviu, também, para que se observassem os efeitos do debate em outro texto que não fosse a síntese; além de relacionarem a origem com as características sociais do município na atualidade, visto que a crônica “tanto reúne características da esfera jornalística quanto da literária. Em alguns textos, acentuam-se mais

⁵³ Aqui pode-se ver a relação harmônica entre oralidade e escrita além do letramento que se estabelece na articulação de linguagem e práticas sociais.

as características de uma ou de outra” (SANTOS, 2008, p. 69), como se pode perceber no texto de Ricardo:

Quadro 16. Trecho de produção escrita pelo aluno Ricardo, em 19 (dezenove) de fevereiro de 2018.

Nas eleições de Maribondo alguns cidadãos vão para casa da gente pedir um voto, eles falam coisas tão interessantes que dá vontade de votar neles. Há muitos anos votei em um que por acaso foi eleito. 4 meses se passaram e que maravilha, após o quarto mês me arrependi tanto de ter votado nesse homem, que se arrependimento matasse eu já estaria enterrado.

A sutileza da crônica que propicia o uso da primeira pessoa e a crítica social possibilitou que o aluno tratasse de algo que o inquietava a partir do uso da escrita da língua portuguesa. Britto (2007, p. 3) afirma que “Apesar dos vários meios de comunicação eletrônica, continuamos a viver em uma sociedade grafocêntrica, em que a leitura e a escrita são um instrumento essencial de participação”. Sob esse viés, as perspectivas axiológicas da linguagem ganham forma na produção do aluno da maneira em que ele faz o uso dos discursos em que se constituem os juízos de valor atribuídos nos seus contextos de vivência social, além da compreensão responsiva ativa do mesmo aluno, o que implica na sua produção responsiva ativa na escrita de um determinado gênero do discurso.

A experiência de escrita da crônica em sala de aula trouxe a possibilidade de os alunos compreenderem com olhares mais críticos as perspectivas socioculturais que permeiam o lugar onde vivem e de observarem como a produção oral do debate se tornou importante para que eles tivessem conhecimento suficiente para escrever sobre o tema. Vê-se a importância desse momento para a produção do documentário, pois, mesmo que não sejam seguidas as hipóteses dos alunos nos momentos de pesquisa, considera-se que tais momentos puderam incentivar ainda mais a pesquisa dos alunos ao desenvolverem o documentário que foi apresentado na semana seguinte. Um ponto que merece destaque é a articulação de gêneros orais e escritos que se dá, principalmente, pela dinamicidade da linguagem nas práticas sociais, demonstrando que o estudo da linguagem se estabelece em diferentes esferas, não se limitando apenas ao contexto escolar.

4.2.1.3 Experiência com o documentário

No momento de planejamento da aula em que Laura e o pesquisador iriam solicitar a produção dos documentários pelos alunos, algumas questões foram cautelosamente pensadas no intuito de identificar se realmente seria possível a realização de um trabalho desse porte para alunos de uma escola da rede pública, entre os quais, grande parte reside na zona rural, a saber: as condições de deslocamento dos alunos para a cidade para coletar dados, as condições financeiras desses alunos para produzir o material e as possibilidades de coleta de informações específicas sobre cada tema determinado.

No dia 23 (vinte e três) de fevereiro de 2018, tais questões foram discutidas com os alunos. Na ocasião, eles aceitaram e se comprometeram em entregar o material no prazo estipulado, formando, posteriormente, as equipes que realizariam o trabalho. Foram escolhidos temas diferentes para cada equipe evitando redundância nas informações apresentadas nos documentários. Vê-se a importância da produção dos documentários pelos alunos, pois “muito da percepção que temos da história da humanidade talvez esteja irremediavelmente marcada pelo contato que temos/tivemos com as imagens cinematográficas” (DUARTE, 2009, p. 17). Foi apresentado um documentário feito por um grupo de alunos de outra escola do município no ano de 2015, mostrando que é possível concretizar o trabalho se as etapas de elaboração das perguntas aos entrevistados, gravação das entrevistas, coleta de imagens e edição de vídeos fossem cumpridas. Os alunos pareciam animados com o desafio proposto, que seria o de coletar informações, imagens, vídeos etc. sobre a educação, a saúde, a assistência social, a agricultura e a infraestrutura do município de Maribondo, isso sendo mediado pela produção oral de todos os integrantes das equipes, como se pode ver a seguir:

Quadro 17. Interação em sala de aula no momento de explicação do documentário, em 23 (vinte e três) de fevereiro de 2018.

Paulo: Que massa, professora!... A gente vai poder fazer em equipe ou cada um vai fazer o seu? Nós acha melhor ser em equipe.

Professora: Será em conjunto, sim, pessoal.

Pesquisador: É bom que vocês já se organizem em relação a isso, ok?

Ivan: Professor...

Pesquisador: Oi!

Ivan: Eu vou precisar vir pra cidade fazer esse trabalho?

Pesquisador: Não necessariamente! A professora já disse que será em grupo... Assim, vocês

podem se organizar pra cada um fazer a sua parte.

Ivan: Ainda bem... Vou procurar algum grupo!

Rondelli (1998, p. 29), sobre o documentário, assinala que:

No caso da televisão, os telejornais e documentários deveriam ser o reino dos discursos sobre o real, enquanto as telenovelas e seriados, o lugar da ficção. Entretanto, esses gêneros além de não serem puros no modo como narrativamente constroem suas representações, convivem com uma série de outros gêneros que transitam entre dois pólos sem nenhum compromisso de serem fiéis ou coerentes com a realidade ou com a ficção, e que ficam mergulhados numa região cinzenta.

No âmbito dos gêneros do discurso, percebe-se uma infinidade de informações pertinentes que despertam a construção de conhecimento. A inter-relação de modalidades de linguagem que não sejam somente a oral e a escrita possibilita uma maior atratividade da atividade didática, trazendo para o ensino uma proposta mais libertadora (FREIRE, 1979)⁵⁴ e maior embasada numa pedagogia crítico-social dos conteúdos⁵⁵ (LIBÂNEO, 1991)⁵⁶ empregada na tendência progressista de educação.

No caso específico do documentário solicitado, procurou-se estabelecer diálogos sociais com dados fiáveis, ou seja, não existindo articulações entre realidade e ficção, atribuindo características próprias para cada contexto em que se aplica o trabalho com o gênero, remetendo, dessa forma, às etapas para a aplicação dos gêneros no contexto de ensino de língua materna e/ou estrangeira. No entanto, é pertinente lembrar que as informações contidas no documentário são verídicas da maneira em que se confia nos dados coletados, uma vez que tratam de temas específicos relacionados a uma determinada localidade, sem que seja feito nenhum teste ou pesquisa que comprovem a veracidade das informações dadas pelos colaboradores.

Conforme Nichols (2005, p. 47),

Se o documentário fosse uma reprodução da realidade, esses problemas seriam bem menos graves. Teríamos simplesmente a cópia de algo já existente. Mas ele não é uma reprodução da realidade, é uma representação do mundo em que vivemos. (...) Julgamos uma reprodução por sua fidelidade

⁵⁴ Segundo Freire (1979), a pedagogia libertadora acredita numa educação crítica de transformação social.

⁵⁵ Preferimos denominar objetos de ensino.

⁵⁶ A pedagogia crítico-social, de acordo com Libâneo (1991), defende um ensino centrado na produção de múltiplos diálogos que constituem o produto final do ensino – a aprendizagem.

ao original, sua capacidade de se parecer com o original, de atuar como ele e de servir com os mesmos propósitos (...).

Desse modo, ao se conceber como gênero do discurso, o documentário carrega múltiplas possibilidades de engajamento em atividades didáticas, isso tanto para análises linguísticas como para fins de conhecimento social que contribui para as práticas linguístico-discursivas. Os propósitos de atuação discutidos por Nichols (2005) remetem à questão dos elementos do discurso que implicam na constituição dos gêneros. Para Bakhtin (2003), os elementos são: composição (estrutura), estilo (formalidade ou informalidade) conteúdo temático, sendo no último o elemento que se responsabiliza pelos propósitos comunicativos do/s locutor/es. Em contexto de ensino, essa questão se expande e considera, além disso, a prática pedagógica e a formação docente. Com base nessa problemática, Sobral (2009) destaca as possíveis etapas para o emprego dos gêneros do discurso em/nas práticas de ensino.

Para este autor, tais etapas são: a análise qualitativa, que se caracteriza pela observação constante das necessidades dos alunos em determinados momentos, implicando na escolha de novos objetos de ensino na defesa de uma prática pedagógica pautada no processo de aprendizagem dos alunos; análise das estratégias didáticas do próprio professor, o que é possibilitado pela a auto-observação, incluindo momentos de reflexão e fragmentação positiva na prática de ensino; análise de modos específicos de uso comunicativo de gêneros, isto é, reflexão sobre o contexto sociocultural dos alunos e identificação dos gêneros mais e menos frequentes, levando o ensino para uma perspectiva cada vez mais social; e análise dos modos de introdução dos gêneros em sala de aula, visto que não se pode ir para a sala de aula com objetos de ensino aleatórios que não contribuam para a emancipação humana dos alunos. Nessa perspectiva, segundo Freire (2000, p. 20), é “A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar”.

No dia 2 (dois) de março, antes de apresentar cada documentário, a professora pediu para que cada equipe fizesse uma apresentação detalhada sobre as etapas de elaboração do material. A equipe que iniciou as apresentações dos documentários focalizou na educação do município⁵⁷, enfatizando o percurso diacrônico desse setor em Maribondo. Na apresentação preliminar, tiveram-se os seguintes esclarecimentos:

⁵⁷ As apresentações não foram realizadas em sala de aula, mas sim, na sala de informática da escola, que continha multimeios como data show, notebook e telão; além de cadeiras para a acomodação dos alunos, do pesquisador e da professora.

Quadro 18. Interação em sala de aula em que os alunos relatam a coleta de dados para a realização do trabalho, em 02 (dois) de março de 2018.

Ricardo: Nós tivemos muito trabalho, professora... olha... a primeira parte foi conseguir marcar uma reunião com a... secretária.

Pedro: Quem foi falar com ela foi ele! Eu fiquei com a tarefa de ir atrás das fotos das escolas... entrei nelas e tirei também fotos do lado de fora de “tudinha”.

Wellington: Como eu moro aqui na cidade... peguei as coisas que eles tinham pego e procurei um lugar pra fazer a edição... foi meio carinha... mas nós pagou, né? É o jeito.

Ricardo: Mas a gente não tá reclamando não, “fessora”... foi bom de fazer.

O processo de produção do documentário desses alunos mostrou uma seriedade surpreendente. Demonstrou o compromisso com a pesquisa, o que já alerta para bons desempenhos em pesquisas futuras. Os alunos relataram que foram bem recebidos no prédio da Secretaria Municipal de Educação, onde explicaram o objetivo do trabalho e a representante do órgão elogiou a preocupação deles em estudar sobre o que norteiam a educação do município em que vivem. O aluno Ricardo mencionou que teve que remarcar a entrevista algumas vezes devido à agenda da entrevistada, porém ela disponibilizou o contato telefônico para o agendamento, facilitando o processo. Os alunos buscaram questionar à representante da educação municipal sobre diversas questões que são comentadas na escola em que estudam, bem como o que circula nos discursos fora dela. Boa parte dos alunos que compuseram a equipe Educação era residente da zona rural⁵⁸. Por essa razão, a maior parte das perguntas se direcionava para o oferecimento do segundo ciclo do ensino fundamental na zona rural, a qualidade da merenda, a melhoria do transporte escolar etc.

A imagem a seguir registra o momento em que um dos alunos da equipe estava entrevistando a Secretária Municipal de Educação, na Prefeitura Municipal de Maribondo, fazendo perguntas específicas⁵⁹ sobre o avanço da educação e as possíveis melhorias que a

⁵⁸ Os alunos da escola que moram na zona rural contam com o transporte escolar, disponibilizado pela prefeitura, para se deslocarem até a escola todos os dias. Durante a coleta de dados, alguns alunos relatavam que esse trajeto é realizado desde quando iniciaram o ensino fundamental II, visto que próximo aos lugares em que moram é ofertado educação infantil e ensino fundamental I.

⁵⁹ As perguntas feitas pelos alunos à entrevistada foram supervisionadas pela professora regente, visto que os alunos estavam na primeira experiência com o documentário e precisavam de amparo para as atividades que seriam desenvolvidas. O momento de leitura e modificações das perguntas foi na metade do período de entrega do documentário.

gestão estava propondo para as escolas⁶⁰ municipais, como a que os alunos sujeitos desta pesquisa estudam:

Figura 1. Captura de tela do documentário produzido pela equipe Educação⁶¹.



As produções orais do aluno e da entrevistada, em articulação com o material audiovisual, mostram a possibilidade de desenvolver de maneira funcional os conhecimentos linguístico-discursivos de todos os que participaram da pesquisa. Entre as práticas de linguagem imbricadas no documentário, a axiologia se faz presente da forma em que “a produção de sentidos se constrói também na cumulação de valores de cada esfera social na qual a palavra/discurso é utilizada” (BEZERRA, 2017, p. 26). Nessa linha de pensamento, é com base na compreensão ativa dos sujeitos que compuseram a equipe do trabalho que as discussões foram levantadas, possibilitando um aprofundamento sobre todas as características que constituíram a proposta da pesquisa.

Os alunos dividiram o documentário em duas etapas: a entrevista oral com a representante da educação do município e as imagens coletadas por eles intercaladas pela música tema do município de Maribondo. Vê-se, nessa perspectiva, a relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia (BAKHTIN, 2003) proposta pelo dialogismo, pois as vozes sociais, carregadas de ideologias, foram questões basilares para o desenvolvimento do

⁶⁰ Como os alunos não têm amadurecimento necessário acerca das questões que envolvem o tema da educação permitiu-se que eles focalizassem apenas a educação escolar.

⁶¹ Os rostos do aluno e da entrevistada foram preservados por questão de ética na pesquisa.

material audiovisual; além do modo de se sobressair da prática de ensino enquanto transmissão monótona de conteúdos, pois, em conjunto, os alunos estão buscando conhecimento nesta e em outras experiências relatadas neste estudo. Assim, o senso de pesquisa dos alunos e as possibilidades dialogais estabelecidas pela pesquisa propiciam que os alunos se sintam sujeitos ativos na/da sala de aula, compromissados em aprender e, também, ensinar. No dia 9 (nove) de março, houve a apresentação de apenas uma equipe de trabalho.

No dia 16 (dezesesseis) de março, a equipe de alunos responsável por pesquisar sobre a assistência social no município trouxe uma nova roupagem para o documentário. Foi explicado, na solicitação do trabalho, que não era obrigatório o seguimento do mesmo padrão para a produção do material e, com base nisso, os alunos partiram do princípio de que o documentário seria feito a partir da situação que encontraram no momento da entrevista e no tratamento dos dados coletados. A equipe Assistência Social exibiu, primeiramente, imagens ao tempo em que se reproduzia uma música em homenagem ao município e, após isso, imagens, tendo, no fundo, a reprodução da entrevista que foi feita com uma das assistentes sociais que atuam na secretaria.

Figura 2. Captura de tela da primeira parte do documentário da Equipe Assistência Social.



Nessa proposta de documentário, as relações dialógicas ficam evidentes, visto que a partir do gênero documentário observou-se a responsividade dos alunos em entenderem a proposta do trabalho solicitado, fazendo o uso das modalidades de linguagem para mediar à coleta e o tratamento dos dados coletados e, também, a verbo-visualidade, característica das perspectivas axiológicas da linguagem, uma vez que a linguagem visual atuou com grande enfoque na elaboração do material dos alunos. As relações entre linguagem, ensino e

sociedade partem, sobretudo, da possibilidade de uso da linguagem nas práticas sociais escolares, da maneira que os alunos buscaram em situações sociais e locais, encaminhamentos para a aprendizagem da língua portuguesa através da oralidade e da escrita. A necessidade de articular conhecimentos de vivência com o ensino de língua portuguesa é lembrada, também, por Zozzoli (2016, p. 137):

Assim, no plano do ensino e da aprendizagem de línguas, e mais especificamente aqui nesse texto, nas aulas de português como língua materna, percebe-se que os objetivos finais do trabalho efetuado em sala de aula sempre deveriam estar articulados a vivências, a necessidades práticas cotidianas dos sujeitos envolvidos e nunca a itens do sistema linguístico ou da dimensão macrotextual e discursivas em si mesmos.

Sendo imbricada numa perspectiva dialogal, infere-se que determinadas atividades, como a do documentário, estabelecem “o encontro entre os homens mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo” (FREIRE, 1987, p. 93), isso num viés de ensino baseado na conscientização crítica da realidade. Os alunos, ao apresentarem previamente o que tinham realizado nesse material, no final da apresentação, pontuaram que a experiência do documentário propiciou que eles enxergassem a realidade em que já estavam inseridos com outros olhos. É nesse ponto que se destaca a conscientização crítica da realidade.

Quadro 19. Interação em sala de aula durante a apresentação dos documentários, em 16 (dezesseis) de março de 2018.

<p>Felipe: Eu já sabia que existiam esses lugares que tivemos que ir tirar foto... mas... não sabia o que se fazia neles. Agora já tô sabendo!</p> <p>Ricardo: Na nossa equipe também “fessôra”... eu entendi melhor o que faz um secretário da educação e como eles têm contato com o povo das escola.</p>

Ricardo, como se pode ver nas transcrições anteriores, era componente da equipe educação e, no momento em que Felipe relatou essa questão, se lembrou de como a experiência de pesquisa surtiu efeito positivo na sua formação. A professora colaboradora, satisfeita em ver o envolvimento dos alunos em relação à proposta de trabalho, enfatizou que estava orgulhosa dos alunos, complementando que a escola é isso: o veículo para que entendamos melhor as questões sociais.

A experiência tida na produção do documentário estimulou em grande escala a habilidade crítica da maioria dos alunos da sala de aula em que a pesquisa se realizou e isso

permitiu que eles estabelecessem olhares mais atentos às tantas transformações sociais que ocorreram naquele lugar ao passar dos anos. A inserção das atividades escolares nas demais práticas sociais permite justamente que os alunos aproveitem o conhecimento adquirido em sala de aula para a constituição dos seus modos de pensar e agir em sociedade. A relação entre linguagem, escola e sociedade traz a possibilidade de o sujeito ter sensibilidade em suas interpretações sobre o mundo. As demais apresentações de documentários ocorreram nos dias 23 (vinte e três) de março, 30 (trinta) de março e 6 (seis) de abril, seguindo o esquema de apresentação oral inicial de como o trabalho foi desenvolvido e, posteriormente, a exposição do documentário audiovisual.

Depois da apresentação dos documentários pelos alunos, no dia 6 (seis) de abril, a professora Laura foi convocada para uma reunião com os outros professores e, depois disso, enviou uma mensagem para o pesquisador, via Facebook, informando de sua disponibilidade para o próximo encontro, visando planejamento de aula. Cabe lembrar que a professora também se preocupava com o desenvolvimento da pesquisa e fazia o possível para que o pesquisador se sentisse amparado nas reflexões e nas efetivações das práticas no plano do ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

No momento em que a professora se reuniu com o pesquisador, no dia 10 (dez) de abril, ela informou que precisava correr contra o tempo para dar conta do tão extenso plano de ensino do 9º ano para a Língua Portuguesa. Ao entender a perspectiva processual da pesquisa, ela já estava certa de que teríamos que desenvolver estratégias para relacionar o que a escola estava cobrando com a oralidade, bem como levar a atividade a contribuir para a formação social dos alunos através do ensino da língua materna.

O objeto de ensino que precisava ser trabalhado era o das figuras de linguagem. A professora informou que tentou pensar em alguma coisa para envolver a oralidade numa proposta prévia, mas não conseguiu. Nesse dia o foco foi, então, pensar em alguma alternativa que pudesse relacionar as figuras de linguagem com a oralidade. Após algumas leituras, encontrou-se a possibilidade de trabalhar com o gênero conto, de forma que os alunos pudessem aproveitar o conhecimento sobre as figuras de linguagem para as suas produções.

4.1.2.4 Produzindo contos

Sabe-se que os gêneros do discurso, para serem trazidos para a sala de aula, dependem de uma análise qualitativa (SOBRAL, 2009) prévia, a qual busca identificar quais as principais contribuições que a atividade trará para a formação dos alunos. Ao desenvolver a

pesquisa no último ano do ensino fundamental, trabalhar o gênero conto não seria uma tarefa tão fácil, visto que os alunos poderiam achar que este tipo de atividade estaria mais relacionada à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. Pensando assim, focalizou-se mais na produção e aproveitamento dos conhecimentos linguístico-discursivos dos alunos e de como o estudo do conto poderia contribuir para os alunos compreenderem as figuras de linguagem.

De acordo com Fiorussi (2003, p. 103),

Um conto é uma narrativa curta. Não faz rodeios: vai direto ao assunto. No conto tudo importa: cada palavra é uma pista. Em uma descrição, informações valiosas; cada adjetivo é insubstituível; cada vírgula, cada ponto, cada espaço – tudo está cheio de significado.

O conto, dessa forma, requer que se adense profundamente em determinado tema para que a própria produção discursiva do aluno possa ser explicada e entendida na leitura ou na escuta, uma vez que o conto pode ser oral e/ou escrito e traz consigo um compromisso selado com a sua origem (GOTLIB, 2006). O que mais chama atenção no gênero é a multiplicidade de sentidos que existe nele, trazendo a possibilidade de trazê-lo significativamente para a sala de aula de língua portuguesa.

Como o foco da atividade era as figuras de linguagem, no dia 13 (treze) de abril, o primeiro passo foi explicar as reflexões sobre as figuras de linguagem, exemplificando com uma produção discursiva, esta sendo: a música. Nesta pesquisa, que se deteve em sistematizar a produção oral em atividades didáticas de língua portuguesa no ensino fundamental, ficaria incoerente realizar uma aula puramente expositiva sobre as figuras de linguagem. Chama-se de aleatória uma atividade na qual se analisam sentenças soltas e sem contextualização no que concerne ao sentido.

As figuras de linguagem abordadas foram: metáfora, metonímia, catacrese, comparação, ironia, eufemismo, perífrase, antítese, prosopopéia e hipérbole. Entre elas, enfatizaram-se três para demonstrar, na música, como elas se apresentam na produção discursiva sem que o locutor e os interlocutores percebam, como: a metáfora, a metonímia e a antítese, como se pode ver nas estrofes abaixo.

Quadro 20. Trecho de música utilizada para o trabalho com as figuras de linguagem, em 13 (treze) de abril de 2018.

Teus sinais me confundem da cabeça aos pés
--

Mas por dentro eu te devoro
 Teu olhar não me diz exato quem tu és
 Mesmo assim **eu te devoro** (*metáfora*)

Te devoraria a qualquer preço
 Porque **te ignoro ou te conheço** (*antítese*)
 Quando chove ou quando faz frio
 Noutro plano, **te devoraria tal Caetano** (*metonímia*)
 A Leonardo DiCaprio

Após isso, a aula foi encerrada. No dia 20 (vinte) de abril de 2018, os alunos imaginaram que a atividade seria para eles identificarem as figuras de linguagem em outras músicas, mas, após um dos alunos questionar se atividade seria assim, explicou-se que não exatamente, pois eles teriam um momento de produção. Dando continuidade, a professora Laura começou a falar das características do gênero conto e, posteriormente, leu um conto retirado da internet para que os alunos vissem a riqueza de conhecimentos empregada no gênero e como as informações se organizam no texto. A principal característica mencionada pela professora e o pesquisador na caracterização do gênero conto foi a de que “Ao invés de apresentar o desenvolvimento ou o corte na vida das personagens, visando a abarcar a totalidade, o conto aparece como uma amostragem, como um flagrante ou instantâneo, pelo que vemos registrado literalmente em um episódio singular e representativo” (SOARES, 1993, p. 54). Em seguida, foi solicitado que os alunos produzissem contos e utilizassem as figuras de linguagem na construção de sentidos dos textos, atividade esta que se estendeu para o dia 27 (vinte e sete) de abril.

Cada aluno escolheu um tema que se sentia instigado para tratar. Nas produções, ficou explícita a preocupação deles em produzir o conto seguindo tanto as características estruturais como as figuras de linguagem que aprenderam recentemente. O texto de Rafaela tratou da relação entre uma menina e um vampiro. O gênero conto se concebe já na introdução, demonstrando a responsividade da aluna em compreender a explicação da professora e articular isso com a sua produção escrita e seus conhecimentos linguístico-discursivos.

Quadro 21. Trecho de produção escrita pela aluna Rafaela, em 27 (vinte e sete) de abril de 2018.

Em uma noite chuvosa, Sofia estava assistindo com seu irmão Diogo de 3 anos de idade.

Então sua mãe fala para ela que precisa fazer uma viagem de 4 dias e que ela já era grandinha e que tinha que tomar conta do seu irmãozinho e que era para ela ficar junto dele como a areia e o mar. Não demorou muito para chegar o transporte e a mãe de Sofia se despede e vai embora.

Nas gravações de áudio realizadas na aula de produção dos contos, Rafaela assinalou que o conto que ela estava produzindo era embasado em cenas de filme que ela via na internet, além do que surgia da própria imaginação, com base nas suas leituras de mundo⁶². Contou que a mãe de uma amiga costuma viajar muito e esta amiga cuida de seu irmão na maioria dessas viagens. Como o conto possibilita a fuga da realidade, ela incrementou a história incluindo um novo personagem. O trecho sublinhado na introdução da aluna Rafaela corresponde ao uso da figura de linguagem comparação. Além do interessante texto de Rafaela, no diário de campo vêem-se outros temas que também foram trabalhados por outros alunos.

Quadro 22. Diário de campo do pesquisador, em 20 (vinte) de abril de 2018.

Os demais textos foram mais ricos no uso das figuras e envolviam muitas histórias interessantes voltadas aos contextos sociais dos alunos. Envolveram-se temas como: a profissão de leiteiro, o sonho da menina do interior em ser modelo, o sofrimento da criança órfã de baixa renda etc. Elogiei, junto à professora, a criatividade desses alunos que levaram a sério a proposta da atividade.

Com as produções escritas dos alunos, em que ficou evidente a relação que as modalidades de linguagem têm uma com a outra, já se pode pontuar que os resultados foram satisfatórios. Entretanto, na entrevista final realizada com os alunos, a abordagem das figuras de linguagem se destacou na fala de José:

Quadro 23. Entrevista final com um dos alunos da turma pesquisada, em 30 (trinta) de maio de 2018.

Pesquisador: Do que você mais gostou nas aulas mediadas pelos dois professores?

José: Deixa eu vê... AH... eu gostei muito daquele dia das figuras de linguagem. Fiquei

⁶² Freire (2015, p. 293) depreende, a partir de uma leitura freiriana, que a leitura de mundo é “uma epistemologia, uma teoria do conhecimento, uma compreensão crítica da educação na qual disse a sua palavra lendo o contexto do mundo ditado pelo “texto” que seu corpo consciente lhe dizia e ele “escutava” e sobre ele refletia”.

feliz por ter aprendido porque não gostava muito de português não.

Ao finalizar o trabalho com as figuras de linguagem, no qual ficou evidente a presença delas em produções orais e escritas, foi marcado um novo momento de planejamento do pesquisador com a professora colaboradora para o dia 24 (vinte e quatro) de abril. Laura, em primeiro plano, já alertou para o prosseguimento do controle dos objetos de ensino dispostos no plano de ensino de Língua Portuguesa para o 9º ano, pois a coordenação da escola, segundo a professora, em conversa informal, vinha questionando aos professores se estavam seguindo o plano, já que o documento é extenso e os alunos no último ano do ensino fundamental precisavam ver tudo o que estava nele.

Mesmo sem concordar com a cobrança puramente conteudística que a escola vinha tendo com os professores, foi preciso entender que a pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada não se desenvolve a partir de interesses próprios do pesquisador, mas sim, do consenso entre todos os sujeitos colaboradores, para fugir de padrões impostos pela sociedade e desenvolver táticas (DE CERTEAU, 2009) que possam contribuir para o ensino e a formação da professora colaboradora da pesquisa. Após uma observação posterior da experiência que acabou ser relatada, observou-se que foi deixada uma lacuna que poderá ser repensada em atividades futuras. Reconhece-se que a atividade deixou de lado algumas particularidades da vida social que poderiam ser resgatadas a partir dos contos orais, o que estaria intimamente relacionado com os aspectos socioculturais dos alunos e da escola.

Seguindo uma ordem cronológica das atividades didáticas efetivadas na turma de 9º ano, se seguiria com a experiência sobre o ensino de gramática e a produção oral em sala de aula. No entanto, optou-se por permanecer na perspectiva de trabalho com os gêneros do discurso, articulados a práticas da vida cotidiana, deixando, após isso, um espaço para discutir sobre a atividade gramatical realizada depois do trabalho com o gênero conto. No próximo espaço, será discutido sobre uma atividade argumentativa por meio do artigo de opinião em sala de aula.

4.1.2.6 Estimulando a argumentação pelo artigo de opinião

Atualmente, o trabalho com o artigo de opinião vem se destacando exclusivamente no ensino de língua portuguesa no nível médio. Por essa razão, a abordagem feita no ensino fundamental era desafiadora para a proposta deste trabalho. Rodrigues (2007) compreende que no artigo de opinião o interesse maior é na análise e na posição do produtor de texto e não

na apresentação dos acontecimentos sociais de que se está tratando no texto. Corrobora-se com Marcuschi (2008), que, em uma articulação dos gêneros com as atividades escolares, destaca que eles são constituídos historicamente e com muitas influências culturais pelos seres humanos. Assim, as análises e posições dos alunos em relação ao trabalho com o artigo de opinião dependem em grande escala das suas culturas locais.

Após as experiências como debate, a pesquisa de campo etc., praticar a habilidade de produção escrita argumentativa dos alunos serviria como um novo modo de apontar resultados significativos ou não da pesquisa que estava sendo realizada. Conforme Bakhtin (2010, p. 93),

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto.

As práticas discursivas em sala de aula são pertinentes para o desenvolvimento dos alunos na aprendizagem da língua materna. Nesse contexto, compactua-se com o autor por perceber que a produção escrita atua como uma necessidade enunciativa concreta, tanto de alunos do ensino fundamental, que são sujeitos deste estudo, como de outros níveis de ensino, como o médio, por exemplo. Para tanto, as práticas de produção oral são também relevantes para que se possa observar o papel social do trabalho com a linguagem em sala de aula, o qual não se limita apenas a produção do texto escrito e nem do oral, considerando que modalidades como a visual vêm chamando atenção para o processo de produção discursiva e consequente compreensão do aluno no ensino e aprendizagem.

Retomando a discussão de Rodrigues (2007), o objetivo da experiência com o artigo de opinião foi o de observar como os alunos analisam o tema abordado e se impõem sobre ele. Nessa perspectiva, não houve a preocupação em focalizar em aspectos gramaticais⁶³. Quando Laura e pesquisador iniciaram a aula, dia 21 (vinte e um) de maio, informando que os alunos iriam praticar a produção textual, por espanto dos primeiros, a maioria dos alunos reagiu bem.

⁶³ Pode parecer estruturalista o pensamento de que os alunos precisam/devem seguir regras gramaticais em suas produções escritas. No entanto, de acordo com Possenti (2002), o dever da escola é ensinar a norma padrão. Complementa-se lembrando de que se devem tomar os cuidados necessários para não estabelecer práticas de preconceito linguístico e levando os alunos à reflexão sobre quais os contextos em que se pode utilizar-se da informalidade da língua.

Nesse momento, o fragmento abaixo mostra a primeira inquietação de um dos alunos no que diz respeito ao gênero.

Quadro 24. Interação em sala de aula quando os alunos questionam o tema da aula, em 21 (vinte e um) de maio de 2018.

Felipe: Eita... mas não vai ser conto não, né?... porque nós já fez uma vez.

José: Oxe... é não homi... se a gente já fez... pra quê fazê de novo?

Pesquisador: Isso mesmo. Se já trabalhamos com conto ficaria repetitivo termos que fazer tudo de novo, né?

A professora preferiu iniciar a aula explicando as particularidades do artigo de opinião e, fazendo o uso do Datashow, fez a leitura de um exemplo. Alguns alunos disseram que o artigo de opinião parecia com a redação. Acredita-se que esse comentário se dá pela tipologia dissertativa em que os dois gêneros se inserem. Foi quando o pesquisador explicou que ambos pertencem à mesma tipologia textual, mas o artigo de opinião permite que haja uma fuga da estrutura da redação, como, por exemplo, o uso da primeira pessoa do singular e a quantidade de linhas que pode ultrapassar as 30 (trinta).

Como o pesquisador já tinha falado para a professora, o tema dos artigos de opinião seria livre, entretanto, no momento em que a professora informou que a escolha do tema deveria ser feita por cada um, os alunos pediram para que fosse atribuído um tema geral e solicitaram que fosse feita uma discussão acerca desse tema, como foi feito no momento do debate.

Atendendo a solicitação dos alunos, se pediu sugestões de temas a eles. Foi quando a aluna Rafaela trouxe a seguinte questão:

Quadro 25. Interação em sala de aula no momento de sugestões de tema para os artigos de opinião, em 21 (vinte e um) de maio de 2018.

Rafaela: Professora... vem cá (rapidinho).

Professora: Pode falar alto, mulher... cuida!

Rafaela: Eu pensei em a gente falar daquela prova que deram a nós na semana passada.

Professora: Ah... a prova brasil?

Rafaela: Essa aí.

Professora: É um tema legal... vocês concordam, meninos?

Com o aceite dos outros alunos, os textos do gênero artigo de opinião foram embasados no tema “Prova Brasil”. No entanto, a necessidade do debate era alarmante, pois os alunos só tinham em mente que a prova Brasil era uma avaliação elaborada pelo Ministério da Educação que vinha para desenvolver índices de desenvolvimento educacional. Em se tratando de opinião, vê-se a necessidade das discussões conjuntas em sala de aula para o desenvolvimento da subjetividade e da argumentação dos alunos. Na concepção dialógica (BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV, 2017) que se está defendendo, é importante que os alunos tenham uma competência argumentativa que sustente os seus posicionamentos na/da produção discursiva oral e escrita. No processo argumentativo e subjetivo, relações como a responsividade e a axiologia têm grande importância, uma vez que não se requer neutralidade nos discursos dos alunos, mas sim, exige-se que eles exponham suas ideologias, valores e compreensões acerca de si e do mundo.

Foi explicado, no decorrer da discussão, que a Prova Brasil vem avaliar, também, o desempenho dos professores e da escola como um todo para observar se tudo o que está sendo investido vem surtindo efeitos positivos na aprendizagem deles. Em seguida, foram trazidos alguns questionamentos para nortear as possíveis opiniões e argumentos que os alunos iriam refletir em suas produções, como, por exemplo: A Prova Brasil é suficiente para apontar os índices de desenvolvimento educacional? Os professores vêm tendo formação necessária para suprir as carências que o ensino, neste caso, da língua portuguesa, tem?

Alguns alunos já iam respondendo essas questões na oralidade, participando ativamente da discussão:

Quadro 26. Interação em sala de aula na discussão sobre o tema do artigo de opinião, em 28 (vinte e oito) de maio de 2018.

Ricardo: Eu acho que eles deveriam vir aqui na escola pra vê a correria que é.

José: Por que tu diz isso?

Ricardo: Digo assim... pra vê como os professores da gente trabalham... trabalham muito... isso já mostra que a educação tá boa.

Professora: Mas tem que vê a qualidade desse trabalho também, né?

José: É “mermo”.

Ricardo: Entendi.

A explanação sobre as características do gênero e a discussão acerca do tema tomou o tempo das duas aulas, deixando para a semana seguinte o momento de produção escrita em

sala de aula. Laura, no término da aula, disse que preferia deixar para eles escreverem em sala de aula para evitar que pesquisas da internet e em outros veículos comprometessem os argumentos e as opiniões formadas pelos alunos na produção dos artigos de opinião, zelando pela originalidade.

Na semana seguinte, dia 28 (vinte e oito) de maio de 2018, os alunos já sabiam o que seria feito naquele dia. Durante a produção escrita, os alunos sempre chamavam a professora e o pesquisador para sanar dúvidas sobre o tema, questões ortográficas e estruturais. O que mais chamou atenção na leitura das produções foi a diversidade de ramificações do tema que os alunos fizeram. A produção de Marcelo focalizou nas verbas destinadas às escolas e como o tratamento desse dinheiro implica tudo o que acontece na educação escolar.

Quadro 27. Trecho de produção escrita pelo aluno Marcelo, em 28 (vinte e oito) de maio de 2018.

Muitas escolas tem suas verbas desviadas, isso afeta no ensino-aprendizagem do aluno que não recebe material necessário. Eu acho que esse volume na aprendizagem do aluno é mais pelo desempenho do professor que se esforça para dar o melhor, apesar de não ser reconhecido em sua profissão.

É possível considerar que quando o aluno fala em volume, quer remeter aos índices de desenvolvimento educacional. Pode-se ver que Marcelo não deu importância apenas à aplicação das provas nas escolas públicas, mas nos desafios para o ensino e a formação do professor em contexto de avaliação⁶⁴. Marcelo foi um dos alunos que sugeriram que fosse um tema único para todos os alunos e mostrou, com o seu artigo de opinião, que levou a sério a pertinente discussão tida em sala de aula. Nessa perspectiva, cabe lembrar o que Bakhtin (2003) discute sobre a ligação dos enunciados em elos precedentes e subsequentes.

o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos outros para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande [...] (2003, p. 300-1).

Observa-se, no trecho de produção apresentado, em articulação com as considerações de Bakhtin, que a produção discursiva dá ao aluno a possibilidade de relacionar conhecimentos já adquiridos com os novos conhecimentos. No discurso de Marcelo ficam

⁶⁴ As produções dos alunos não foram corrigidas, apenas se está traçando alguns comentários sobre elas.

evidentes os efeitos das suas observações sobre o contexto escolar. Até mesmo no trecho de interação entre Ricardo, José e Laura é possível perceber a visão de mundo do aluno acerca da escola.

A produção de Marcela apresenta a valoração profissional da atividade docente pelo aluno e a necessidade de maior investimento em formação para os professores.

Quadro 28. Trecho de produção escrita pela aluna Marcela, em 28 (vinte e oito) de maio de 2018.

Se o governo tivesse preocupação com o ensino no Brasil, eles iam procurar investir na capacitação dos professores da mesma forma que eles investem em outras coisas assim como vejo nos jornais. Os governadores deveriam sentir na pele como é duro ser professor aqui no Brasil.

Nesse caso, evidencia-se a presença de conhecimentos sociais no discurso da aluna, levando-a a arriscar expor medidas de intervenção para o uso das finanças públicas para a formação de professores. As contribuições da relação entre objeto de ensino e conhecimentos sociais para o ensino de língua portuguesa ficam visíveis de forma que as características sociais se articulam com os conhecimentos adquiridos na escola e levam o aluno a criticar e apresentar os seus pontos de vista através da linguagem. É assim que o ensino se concebe como prática social.

Diante do que foi pontuado, infere-se que tendo uma atividade que possa parecer totalmente focada na escrita, a oralidade e as demais práticas sociais atuam com bastante ênfase na sala de aula de língua portuguesa dentro de uma concepção dialógica de linguagem e de ensino. A prática colaborativa, nesse sentido, destaca-se com importância justamente por apresentar ao professor e aos alunos que o diálogo serve como ponto primordial para um ensino que leve os alunos a uma educação transformadora que possa implicar em suas compreensões, atitudes e produções responsivas ativas como sujeitos cotidianamente constituídos pelas vozes sociais.

Como anunciado anteriormente, o próximo espaço a seguir será dedicado a descrever e discutir sobre a atividade de produção oral e gramática efetuada na turma pesquisada.

4.2.2. Trabalho com a gramática normativa

Em Linguística Aplicada, campo de estudo que defende uma perspectiva processual no tocante à coleta de dados da pesquisa, não foi prevista nenhuma das atividades desenvolvidas,

nem tampouco hipóteses foram levantadas em relação aos resultados. Dentre as atividades, uma questão chamou bastante atenção por enfatizar o caráter processual defendido nesta e em outras pesquisas (SILVA JÚNIOR, 2017c, 2018), a saber: o estudo gramatical, o qual estimulou a escrita deste subtópico e da discussão teórica sobre produção oral e gramática que consta no aporte teórico sobre dialogismo, produção oral e ensino de língua portuguesa. A necessidade em se trabalhar com a gramática surgiu no dia 25 (vinte e cinco) de abril de 2018, quando a professora Laura participou de uma reunião com as coordenadoras da escola, na qual lhe foi cobrado o seguimento do plano de ensino (analisado no início desta seção).

A experiência que precisava ser realizada estava situada no estudo sintático, mais especificamente, na abordagem das orações subordinadas adverbiais. Primeiramente, o pesquisador e a professora ficaram “perdidos⁶⁵”, visto que não era comum nem planejado efetuar atividades de gramática durante a pesquisa. Nesse momento, o pesquisador recordou de uma palestra ministrada pela Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima, intitulada “Avaliação da produção de textos em sala de aula: o discurso ético e a formação docente⁶⁶”, em 14 (quatorze) de dezembro de 2017, na qual a docente mencionava que a pesquisa em Linguística Aplicada, em qualquer nível acadêmico, propicia uma parceria constante entre o pesquisador, os sujeitos da pesquisa e o orientador. Dessa maneira, para trabalhar a produção oral e a gramática no ensino de língua portuguesa, foi preciso recorrer à orientadora deste trabalho, que prontamente se dispôs a refletir sobre alguma possibilidade de atividade didática.

Em uma conversa telefônica com o pesquisador, em 27 (vinte e sete) de abril de 2018, a orientadora sugeriu o trabalho com as circunstâncias do discurso. A proposta foi explicada detalhadamente ao pesquisador para que fosse objeto de discussão com a professora, que afirmou, também por telefone, no dia 28 de abril de 2018, que achou a sugestão muito boa. Nessa interlocução entre orientadora, pesquisador e professora, fica evidente o que Zozzoli (1999) pontua sobre as práticas de ensino de gramática, nas quais é preciso considerar todas as possibilidades de ação pedagógica para que os alunos participem efetivamente das aulas de gramática, constituindo, assim, uma gramática própria, o que a autora denomina por “gramática do aluno”. Nesse processo de constituição, além de valorizar os conhecimentos

⁶⁵ Como a atividade com a gramática não estava nos planos da professora nem do pesquisador, o momento de planejamento foi bastante difícil. O termo “perdido” está direcionado à situação que foi criada com a exigência do trabalho com a gramática e a necessária articulação com a produção oral em sala de aula.

⁶⁶ Apresentação realizada no âmbito do IV Ciclo de Palestras em Linguística Aplicada, do Grupo de Pesquisa Ensino e aprendizagem de línguas, sediado na UFAL, desde 1995, e cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Página eletrônica: <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/fale/pesquisa/grupo-de-pesquisa-ensino-e-aprendizagem-de-linguas>

que os alunos já têm, é propiciado que esses sujeitos percebam o quanto a gramática da língua faz parte das suas práticas de linguagem dentro e fora da escola, principalmente nos momentos dedicados a produção de textos orais e escritos.

No dia 30 (trinta) de abril de 2018, adentrou-se à sala de aula informando aos alunos que o próximo objeto de ensino seria o estudo do período composto que já tinha sido iniciado em outros momentos, porém, desta vez, com enfoque nas orações subordinadas adverbiais.

Quadro 29. Interação em sala de aula no início da aula de gramática, em 30 (trinta) de abril de 2018.

José: Professora, (vem cá)... vai ter assunto novo hoje, é?

Ricardo: Eu acho que vai... Deixa ela dizer.

Professora: Sim (olha pra eles)... vamos trabalhar com o período composto, pessoal.

José: Eita... coisa difícil.

Professora: Nada de difícil... se não ficar conversando num instante aprende.

Já era prevista a negação de alguns alunos quando fosse dito qual seria a questão a ser trabalhada para dar continuidade ao bimestre. O ensino de gramática na escola, infelizmente, ainda vem sendo tido como algo desnecessário e/ou monótono. Pesquisas como esta buscam mostrar que é possível reverter essas ideias no contexto pesquisado e em outros contextos. Tais ideias são frutos do método estrutural adotado por muitos professores quando seguem à risca muitos materiais didáticos focalizados numa perspectiva de ensino como reprodução de conteúdos do professor para os alunos, o que leva em consideração o método estrutural. Travaglia et al (1984, p. 16) aponta que:

O método estrutural é um método direto, pois leva o aluno a utilizar o léxico e as estruturas da língua diretamente sem passar por uma fragmentação analítica da mesma, ou seja, sem a prévia intervenção de regras gramaticais que, no método tradicional, eram o objetivo primeiro e que só penosamente conduzem o aluno a uma visão do todo da língua, se esta chega a ocorrer.

Na tentativa de sobressair-se desse método que insiste em mediar diversas práticas de ensino de língua portuguesa, o trabalho com as circunstâncias do discurso aproveita as práticas de linguagem exercidas pelos alunos dentro e fora da escola para levá-los a aprender a gramática em sala de aula. A denominação de circunstância do discurso se dá pela responsividade que existe na reflexão antes da complementação da sentença a partir de perguntas. Além disso, quando se pensa em circunstâncias, se leva em consideração os movimentos valorativos que ocorrem na interação entre os sujeitos, pois uma posição,

apresentada no plano discursivo, ocorre por consequência de uma produção discursiva anterior. Segundo Zozoli (2002), a produção responsiva ativa é a continuidade da atitude iniciada na compreensão e acarreta num novo texto produzido, considerando esse texto como parte de um processo e não como um produto. O processo, conforme a mesma autora, se estabelece na interação verbal e não verbal e não se conclui na materialidade textual.

Sobre as dificuldades de aprendizagem de gramática em língua portuguesa, ocorreu a seguinte situação exposta no diário de campo:

Quadro 30. Diário de campo do pesquisador, em 30 (trinta) de abril de 2018.

Um aluno relatou que, como havia me dito na entrevista, não gosta de jeito nenhum de gramática e que isso acaba desestimulando ele de estudar. Rebatí dizendo que essa atividade seria diferente e que em todo o trajeto escolar ele teria que ter contato com a gramática querendo ou não. Anteriormente, a professora solicitou que eles pesquisassem em casa sobre as conjunções subordinadas, as quais são primordiais para que analisemos as orações e encontremos nela a subordinação.

No estudo das orações subordinadas adverbiais, as circunstâncias do discurso ficam visíveis no jogo de perguntas, respostas e análises rápidas, como no trecho abaixo transcrito de um momento da aula:

Quadro 31. Interação em sala de aula no momento de solução de dúvidas sobre o estudo gramatical, em 20 (vinte) de abril de 2018.

Professora: Gente, se tenho a oração principal “Eu fui à Bienal?”, quais perguntas eu posso ter a partir dela para formar um período composto?

Rafaela: Pode perguntar “quando?”, né professora?

Professora: Sim. Então juntando a oração principal com a subordinada como fica?

Rafaela: Eu fui à Bienal segunda de manhã.

Professora: Agora vamos ver a ideia... a ideia que ela quer trazer para ser subordinada adverbial.

Rafaela: Essa é a parte mais chatinha.

Professora: Eita, mulher... é não. Veja só... quando você pergunta “quando”, dá ideia de quê? Podem acompanhar pelo que eu passei pra escreverem no caderno e pelo que vocês já pesquisaram em casa.

Rafaela Do período que eu fui... AH... é temporal?

Professora: Isso. Oração subordinada adverbial temporal.

No dia em que se realizou essa explanação tanto sobre as categorizações referentes às orações subordinadas adverbiais como acerca das circunstâncias do discurso, tais práticas tomaram todo o tempo da aula. Entretanto, via-se a necessidade de fazer algum tipo de atividade que aproveitasse o conhecimento gramatical dos alunos, porém não utilizando sentenças aleatórias com palavras que os alunos não conhecessem, mas sim, com construções lexicais criadas por eles. Assim, se pensou em, na aula seguinte, reunir os alunos em equipes e realizar uma dinâmica na qual uma equipe criasse orações principais e a outra complementasse com a subordinação, classificando ao mesmo tempo.

Na aula seguinte, dia 7 (sete) de maio de 2018, foi posta em prática a atividade gramatical. Os alunos dividiram-se em grupo e, no momento inicial, começaram a elaborar dez orações principais. A professora mencionou que eles poderiam utilizar frases que costumam falar ou ouvir em casa, na escola, na rua e em outros lugares, para que se pudesse observar se as respostas subordinadas das outras equipes eram semelhantes com as que conheciam. Nessa proposta, além da responsividade (BAKHTIN, 2003), as perspectivas axiológicas da linguagem (VOLOCHINOV e BAKHTIN, 1926), principalmente no que concerne ao juízo de valor, mesmo que em menor escala, se fazem presentes, isso porque a complementação das orações principais criadas por uma equipe pressupõe as opiniões, ideologias e culturas de outros sujeitos.

Como ilustração da organização da atividade na prática, destaca-se o trecho abaixo, no início da aula:

Quadro 32. Interação em sala de aula na explicação da atividade de produção oral e gramática, em 07 (sete) de maio de 2018.

Laura: Pessoal, a equipe 1 vai escolher qual a equipe desafiada e entregar as orações principais que já foram criadas.

Paulo: (vai logo)... Vamos!

Cíntia: Já entreguei... Quem vai mandar pra gente?

Pesquisador: Alguém vai desafiar a equipe 1?... Se já estiverem com as orações prontas, podem trazer.

Percebe-se, dessa maneira, que a organização para que os sujeitos procurem constituir a gramática do aluno (ZOZZOLI, 1997, 1999) vai dando os seus indícios de modo que o conhecimento já adquirido (o da competição, que já provem de jogos didáticos ou não, presenciais, virtuais etc.) se articula com o ensino da gramática da língua materna, não em seu caráter puramente normativo, mas sim, humanístico e focado nas práticas de linguagem dos alunos na sociedade. Já no tocante aos resultados adquiridos com a prática, a interação abaixo se destaca:

Quadro 33. Interação em sala de aula analisando a oração enviada por outra equipe, em 07 (sete) de maio de 2018.

<p>Ivan: A oração que eles mandaram pra nós foi... Minha mãe desmaiou.</p> <p>Laura: E aí?... Como vocês complementaram?... Não esqueçam de classificar.</p> <p>Ivan: Eu pensei assim... ESCUTEM... Minha mãe desmaiou porque estava fraca.</p> <p style="padding-left: 40px;">Classificamos como causal, professora... tá certo, né?</p> <p>Pesquisador: Olha...</p> <p>Laura: PARABÉNS! Que legal!... Concordam, meninos?</p> <p>Cíntia: Sim... ficou bom!</p>
--

Nessa breve demonstração, fica visível a perspectiva dialógica adotada pelo pesquisador e a professora no desenvolvimento das atividades em sala de aula; além de que a relação entre oralidade, escrita e ensino, discutida na primeira seção do trabalho, se torna evidente nesse tipo de prática. Da maneira em que os alunos que desafiam a outra equipe lançam as orações principais em busca da complementação dos outros, a professora, ao pontuar a realização própria em ver a compreensão dos alunos em relação à atividade, retoma os discursos dos alunos que produziram as orações principais, pois quaisquer inadequações⁶⁷ que pudessem existir já seriam resolvidas no momento da aula.

Outra questão que chamou atenção foi que as produções responsivas dos alunos materializadas nas orações subordinadas adverbiais são frutos de momentos de reflexão conjunta entre os alunos das equipes formadas na aula. Com maior ênfase, na aula do dia 07 (sete) de maio de 2018, os alunos dialogaram bastante em busca de compreender como as orações se constituíam na oralidade e na escrita. Essa observação possibilita que se identifique

⁶⁷ Não se optou por nomenclaturas como erro, defeito etc. Prefere-se utilizar o termo “inadequação”, proposto por Zozzoli (1985), visto que uma inadequação pode deixar de existir quando é percebida e, ao mesmo tempo, adequada no contexto de produção discursiva.

a eficácia da interlocução entre a orientadora, o pesquisador e a professora Laura para o desenvolvimento da experiência com o estudo gramatical em sala de aula, considerando que as atividades efetuadas não estavam prontas para serem aplicadas com resultados hipotetizados, pois se acreditou, desde o início, que os resultados poderiam ser positivos ou não. Se o retorno fosse negativo, seria necessário buscar novos subsídios para desenvolver um meio de articular a produção oral com o ensino de gramática.

Nas situações de intervenção, ao invés de o aluno receber explicações prontas, muitas vezes inadequadas por ultrapassarem o âmbito da dificuldade em si, procura-se propiciar oportunidades de reflexão, a partir das próprias dificuldades sugeridas (expressas pelos alunos ou apenas observadas pelo professor) (Zozzoli, 1999, p. 13).

Nesse sentido, com as considerações da pesquisadora, compreende-se que a necessidade de constantes sondagens do professor para observar as dificuldades de aprendizagem dos alunos leitores e produtores de texto é notória em qualquer que seja o contexto de ensino e aprendizagem. No caso dessa atividade, não se pode dizer que se partiu de reais necessidades dos alunos, mas, infelizmente, de cobrança das hierarquias educacionais existentes. Entretanto, a subversão de modelos preestabelecidos propiciou que o pesquisador, a professora e os alunos conhecessem um novo meio de ensinar e aprender de gramática e apostassem em práticas dialogais que mostrassem resultados mais significativos.

Na mesma semana desta atividade ocorreu um novo planejamento, no dia 10/05/2018. Como foi apresentado nos procedimentos metodológicos deste trabalho, a professora disse que estaria disponível por mais ou menos 4 (quatro) meses para o desenvolvimento da pesquisa em sala de aula. Passado esse tempo, o pesquisador, no momento do planejamento, questionou se Laura ainda teria disponibilidade de desenvolver mais atividades. Ela afirmou que se dependesse dos seus interesses a pesquisa continuaria. No entanto, como o período de revisões e avaliações estava se aproximando, isso dificultava a efetivação de novas práticas na turma. Mesmo com essa questão em pauta, Laura concordou em planejar, com o pesquisador, o último momento com a turma, o que resultou na experiência com o artigo de opinião, discutida no subtópico anterior.

No dia 2 (dois) de junho de 2018, em conversa final com o pesquisador, Laura salientou que a presença da pesquisa nas práticas pedagógicas que ela estava exercendo estava contribuindo bastante para a sua atuação em outras turmas. Destacou, também, que tal experiência a instigou para voltar aos estudos em breve. Com agradecimentos de ambas as partes, a coleta de dados foi encerrada.

As práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa desenvolvidas nesta pesquisa, as quais tiveram o diferencial de apresentar algumas possibilidades de utilização da produção oral sistematizada no ensino fundamental, demonstraram, como ficou claro na descrição etnográfica das experiências, que o estudo em Linguística Aplicada não se interessa em formar apenas pesquisadores em determinados níveis de ensino, mas busca contribuir para a formação dos tantos sujeitos que atribuem significado à problematização inicial do estudo e fazem com que o aporte teórico corrobore com as questões metodológicas, resultando em uma análise fiável e ética. Colaborar com a prática de uma professora que atua na rede pública há muitos anos é, sem dúvidas, um desafio, o qual, após algum tempo, se esconde por trás do alcance de resultados significativos que acarretam em reflexões contínuas em relação à necessária parceria entre escola e universidade, não só no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, mas, da mesma forma, a todos os componentes curriculares ministrados pelos professores no Brasil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Paulo Freire

A relação entre dialogismo e ensino de línguas se estreita a cada estudo desenvolvido, assim como o diálogo necessário entre pesquisa e ensino. Este trabalho, que visou apresentar como a produção oral pode ser sistematizada em atividades didáticas de língua portuguesa no ensino fundamental, mostrou, tanto na teoria, como na metodologia e na prática o quanto as vozes alheias (BAKHTIN, 2003) implicam nas ações dos sujeitos inseridos em determinado contexto social, no qual se compartilham ideologias e, principalmente, diferentes saberes. Considerar as necessidades de aprendizagem dos alunos foi um ponto fundamental para o sucesso desta pesquisa, a qual também objetiva despertar novas inquietações referentes às práticas de linguagem na sala de aula de língua portuguesa. Neste espaço, retomam-se as perguntas de pesquisa para que se tracem algumas reflexões a partir delas: Como a produção oral pode se articular com as práticas de escrita de textos em língua portuguesa? Como a prática reflexiva do professor pode resultar em atividades de produção oral com fins gramaticais? De que modo o embasamento teórico na perspectiva dialógica implica em atividades didáticas de uso da produção oral efetivadas pelo professor?

Diante das atividades desenvolvidas a partir de um gênero do discurso específico, pode-se perceber que a sistematicidade da oralidade com as atividades de escrita ocorreu de modo satisfatório. As próprias produções de texto deixaram visíveis as contribuições da articulação desenvolvida pelo pesquisador e a professora colaboradora, desde os momentos de planejamento pedagógico até as ações que ocorreram na sala de aula, confirmando, assim, que “Ao tratar da fala e da escrita, é preciso lembrar que estamos trabalhando com duas modalidades pertencentes ao mesmo sistema lingüístico: o sistema da Língua Portuguesa, com ênfase diferenciada em determinados componentes desse sistema” (FÁVERO et al, 1999, p. 69).

Durante a coleta e reflexão acerca dos dados, existiram momentos difíceis nos quais o pesquisador se autoquestionou sobre a inscrição das atividades planejadas e as que já haviam sido efetivadas no tema do trabalho. Nesses momentos, tais questionamentos pareciam estranhos, uma vez que todos os passos para o desenvolvimento da pesquisa estavam sendo trilhados. Entretanto, a pesquisa em Linguística Aplicada configura o pesquisador como um sujeito ativo e participante da sua pesquisa. Como todo sujeito, ele está à mercê do equívoco

e, além disso, tem o espaço, como este, de trazer à tona os momentos mais difíceis para deixar claro que a pesquisa, assim como outras práticas cotidianas, é complexa, desafiadora e prazerosa.

Com a problematização da dicotomia fala/escrita, mencionada por Marcuschi (2001), destacando que há alguns anos as práticas de ensino de língua portuguesa acabavam distanciando, de modo dicotômico, as modalidades de linguagem, observa-se que, nesta pesquisa, tal distância não pode ser identificada, uma vez que o trabalho com uma modalidade sempre estava direcionado aos resultados atingidos com a outra. Nessa perspectiva, com as atividades colaborativas efetivadas, depreende-se que o que Marcuschi (2001) denomina como *continuum* se estabeleceu, pois do modo em que as experiências foram planejadas e desenvolvidas, em simples comparações ficou visível que as modalidades tiveram o mesmo grau de importância no ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Mesmo tendo desenvolvido a pesquisa em uma escola da rede pública, as precarizações que se tornam evidentes nesses contextos não interromperam o processo de coleta de dados, nem dificultaram a atuação do pesquisador e da professora durante esse período. A escola pesquisada se mostrou um âmbito favorável para a pesquisa em Linguística Aplicada, visto que não foi solicitado, nem pela professora nem por qualquer outro sujeito, que os resultados fossem alterados, prezando por uma pesquisa que analisa dados reais em contextos de uso da linguagem e que não abre mão de experiências proveitosas para os professores e alunos nela inseridos. A prática docente, sob essa ótica, compactua com a concepção de Reinaldo (2001), na qual é necessário construir competências profissionais específicas que se representam pela mobilização do conhecimento especializado, dos esquemas de ação pedagógica etc. A colaboradora da pesquisa, acima de tudo, se tornou uma profissional ainda mais reflexiva.

Conforme Macedo (2005, p. 35):

Reflexão significa envergar-se de novo, em outro espaço, em outro tempo, talvez em outro nível. Para isso, o que acontece no domínio da experiência, por exemplo, necessita ser mais bem observado, recortado, destacado e projetado em um outro plano. Reflexão consiste, pois, em um trabalho de reconstituição do que ocorreu no plano da ação. Além disso, trata-se de organizar o que foi destacado, de acrescentar novas perspectivas, de mudar o olhar, de se descentrar. A hipótese é que, assim, isso produzira benefícios para a ação. Então refletir é ajoelhar-se diante de uma prática, escolher coisas que julgamos significativas e reorganizá-las em outro plano, para, quem sabe, assim podermos confirmar, corrigir, compensar, substituir, melhorar, antecipar, enriquecer, atribuir sentido ao que foi realizado.

As reflexões ocorridas no decorrer da pesquisa atribuíram sentido às práticas do pesquisador e da professora Laura, principalmente no que diz respeito às mudanças de olhares sobre o ensino de língua portuguesa, o que se estabeleceu nos planejamentos em que se discutia sobre como relacionar determinado objeto de ensino com a produção oral; às novas perspectivas, observadas na leitura e discussão dos textos teóricos dispostos para a professora; e à reconstituição que ocorre na ação pedagógica, visto que muitas das atividades foram pensadas dentro de sala de aula quando se viam os resultados de outras práticas no ensino e aprendizagem. Assim, “a melhoria de nossa atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas” (ZABALA, 1998, p. 14).

Além de articular a produção oral com a escrita de textos de diferentes gêneros do discurso, como o documentário, a crônica, o conto e o artigo de opinião, foi possível realizar um elo entre a produção oral e o estudo gramatical na sala de aula por meio do trabalho com as circunstâncias do discurso. Nesse sentido, algo que ficou explícito a partir do que foi desenvolvido é que:

A falta de dimensão efetiva dos professores com a gramática dificulta a defesa do seu ensino e o esforço por parte do aluno. Nesse ambiente com pouca estimulação, com escassos recursos materiais e onde as atividades são pouco diversificadas e exercidas de forma autorizada, desencadeia-se um sentimento da aversão e repulsa pela gramática (RIBEIRO, 1992, p. 81).

Muitos dos alunos alegavam, nas entrevistas iniciais e nas suas práticas discursivas em sala de aula, que estudar gramática não é bom. Entretanto, depois do jogo de perguntas e respostas desenvolvido em sala de aula, houve fragmentações nas concepções de gramática de alguns alunos e até mesmo da professora. O que não havia sido focalizado em momentos anteriores de explanações gramaticais com os alunos eram os meios pertinentes para que tais abordagens se tornassem interessantes para eles. Dessa maneira, pensar sob a perspectiva da gramática do aluno (ZOZZOLI, 1997, 1999) foi uma excelente forma de desencadear uma experiência satisfatória no ensino e aprendizagem de língua portuguesa, na qual foi também possível sistematizar a produção oral.

Para Nóvoa (2001), o professor ter conhecimento para somente transmitir não é algo satisfatório para uma atuação democrática na sala de aula. O autor assinala que o professor precisa ter a capacidade de compreender, reorganizar, reelaborar e transpor determinado conhecimento para uma dada situação em sala de aula. Nesse contexto, dominar a gramática normativa não é a única competência que o professor precisa ter para levar o aluno a construir

conhecimento através do estudo gramatical. É necessário, sobretudo, que se criem situações atrativas em que os alunos sejam, como o professor, participantes ativos que enxerguem a sua importância nas atividades de ensino e aprendizagem de línguas.

O aceite, a confiança e o apoio da professora colaboradora foram essenciais para o desenvolvimento de uma pesquisa ética e transformadora. Os diálogos estabelecidos se tornaram fundamentais para que fosse possível refletir sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos e suas respectivas situações sócio-locais. Em relação aos alunos, vê-se que eles deram sentido aos objetivos desta pesquisa, levando o pesquisador e seus interlocutores a observarem na prática que é possível, a partir de uma relação direta entre teoria e prática pedagógica, estabelecer práticas dialógicas, nas quais a produção oral seja sistematizada, no ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Diante do que foi discutido, fica evidente o quanto se carece defender a concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV, 2017) no ensino e aprendizagem de línguas. Além disso, foi propiciado um pertinente diálogo entre os objetos de ensino e as culturas dos alunos, partindo do pressuposto de que “a questão cultural não pode ser desprezada (...) em nosso contexto, não podemos tomar como dado que todos os alunos têm a mesma cultura porque todos são brasileiros” (CELANI, 2005, p. 118). Fica claro, assim, que é de incontestável necessidade que o professor de língua portuguesa compreenda a linguagem como uma construção social concreta, dinâmica (BAKHTIN, 2003) e, além disso, multifacetada, funcionando como uma zona de encontro entre vozes e valores para a constituição de sujeitos críticos e capazes de atuarem responsivamente nos contextos sociais em que vivem e dialogam.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensino de línguas: limitações, compromissos e ação já! **Aplient Newsletter**, Cuiabá - MT, v. 1, p. 3-3, 2002.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O Ensino de Línguas desde 1978. E agora? **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte - MG, v. 1, n.1, p. 15-29, 2001.
- ALVES, M. F; LIMA, H. M. Análise de atividades de leitura de gêneros textuais em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental. In: NÓBREGA, C. V. A. R et al. **Educação linguística e literária: discursos, políticas e práticas**. Campina Grande, PB: UFCG, 2016, p. 55-92.
- AMORIM, S. F. **Maribondo: características e história**. Maceió, AL: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2010.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 2008.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das idéias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ARGAN, G. C. **História da arte como história da cidade**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução não revisada para fins de uso didático e acadêmico. Trad: Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, 1993 [1920-1924].
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005 [1929].
- BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética: teoria do romance**. Trad. Aurora F. Bernardini et alii. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, M. **O freudismo**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BAKHTIN, M. M; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- BEZERRA, J. C. S. Perspectivas axiológicas nas propostas de atividades relacionadas à compreensão de texto na obra “Português: Linguagens 1”. In: SILVA JÚNIOR, S. N. **Ensino**

e aprendizagem de línguas e literaturas: caminhos para o debate. Pará de Minas, MG: VirtualBooks, 2017, p. 25-44.

BOOCH, G; RUMBAUGH, J; JACOBSON, I. **UML, Guia do Usuário**. 2. ed. São Paulo: Editora Campus, 2005.

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

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna:** a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL, SNEB. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, SNEB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRITTO, L. P. L. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: CORREIA, D. A; SALEH, P. B. de O. (orgs). **Práticas de letramento no ensino:** leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

BRITTO, L. P. L. **A Sombra do Caos:** Ensino de Língua X Tradição gramatical. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997.

BUZATO, M. K. **Entre a fronteira e a periferia:** linguagem e letramento na inclusão digital. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 16. ed. R. de Janeiro: Vozes, 1986.

CANSIAN, G. L; PORRUA, R. P. D. **Português**. Curitiba, PR: IFPR, 2011.

CARPINTÉRO, M. V. T; CERASOLI, J. F. A cidade como história. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 50, p. 61-101, jan./jun. 2009.

CARVALHO, R. S; FERRAREZI JR., C. **Oralidade na educação básica:** o que saber, como ensinar. São Paulo: Parábola, 2018.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino (UCPel)**, Pelotas/RS, v. 8, n.1, p. 101-122, 2005.

CEREJA, W. Significação e Tema. In: BRAIT, B (Org.) **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n, 2, p. 221-236, 2003.

CLARK, K; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin (1984)**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

- COSTA-MACIEL, D. A. G; BABORSA, M. L. F. F. Gêneros orais e suas dimensões ensináveis: escolhas e proposições docentes no trato com a oralidade. In: MAGALHÃES, T. G; GARCIA-REIS, A. R; FERREIRA, H. M (Orgs.) **Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2017. p. 41-60.
- DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y (Orgs.) **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 7. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2009.
- DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, v. 23, n.23, p. 11-27, dez. 2011.
- DIVINO, R. G. F; PIRES, J. A. O. Noções de morfossintaxe nos processos de formação de palavras. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 8, p. 64-80, 2016.
- DOLZ, L; SCHNEUWLY, B; DE PIETRO, J. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.
- DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R; CORDEIRO, G. S (Org. Trad.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- DUARTE, R. **Cinema e educação**. Belo Horizonte. Autêntica, 2009.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.p. 45-65.
- FARACO, C. **Linguagem e Diálogo: As idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FÁVERO, L. L; ANDRADE, M. L. C. V. O; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna..** São Paulo: Cortez, 1999.
- FIORIN, J. L. **Figuras de Retórica**. São Paulo: Contexto, 2014.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.
- FIORUSSI, A. **De conto em conto**. São Paulo; Ática, 2003.
- FREIRE, A. M. A. A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 291-298, maio-ago, 2015.
- FREIRE, P, SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

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

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 20. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GALVÃO, M. A.M; AZEVEDO, J. A. M. A oralidade Em Sala De Aula De Língua Portuguesa: O Que Dizem Os Professores Do Ensino Básico. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 17, p. 249-272, 2015.

GASPAROTTO, D. M; MENEGASSI, R. J. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Perspectiva (UFSC) (ONLINE)**, v. 34, p. 948-973, 2016.

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

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Tradução T. T. da Silva; G. L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HORIKAWA, A. Y. Pesquisa colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 18, p. 22-42, 2008.

HUGHES, J. **A filosofia da pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

IBIAPINA, I. M. L. M; BANDEIRA, H. M. M. Pesquisa-ação crítica: origem e desenvolvimento do campo teórico-prático. In: IBIAPINA, I. M. L. M; BANDEIRA, H. M. M; ARAÚJO, F. A. M. **Pesquisa colaborativa: multireferenciais e práticas convergentes**. Terezina, PI: EDUFPI, 2016,p. 255-278.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora. 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KLEIMAN, A. B. Alfabetização e Letramento: implicações para o ensino. **Revista FACED**, n. 6, 2002.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 409-424, 2006.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2011a.

KOCH, I. V. **Ler e escrever: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011b.

- KRAMER, S.. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com criança. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, n.116, p. 41-59, 2002.
- LEFFA, V. Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, p. 353-378, 2016.
- LEFFA, W (Org.) **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas, RS: Educat, 2006a.
- LEFFA, V. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da complexidade. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006b.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.
- LUDWIG, A. C. W. A Pesquisa em Educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 4, n.2, p. 251-268, 2003.
- LUÍS, S. M. B. **Escrevendo a avaliação: a escrita de diários como exercício avaliativo**. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.
- MACEDO, L. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n.5, p.103-115, 2011.
- MAGALHÃES, T. G; CRISTOVÃO, V. L. L. Análise do eixo da oralidade do programa nacional do livro didático de língua portuguesa (anos 2005 a 2014) - 6º ao 9º anos. In: MAGALHÃES, T. G; GARCIA-REIS, A. R; FERREIRA, H. M (Orgs.) **Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2017. p. 61-84.
- MARCUSCHI, L. A; DIONÍSIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, L. A; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 13-30.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de Retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **A língua falada e o ensino de português**. 6º Congresso de Língua Portuguesa. – PUC-SP, 1996. (mimeo).

MARTINS, E. F. **O estudo dos neologismos semânticos no ensino de português**: abordagem a partir de textos publicitários. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

MATTOS, C. L. G. Estudos Etnográficos em Educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, C. L. G; CASTRO, P. A (Org.). **Etnografia e Educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 19-42.

MEDEIROS, C. M.. O sujeito bakhtiniano: um ser de resposta. **Revista Eletrônica da FAS**, v. 1, p. 1-7, 2006.

MELO, C. T. V; BARBOSA, M. L. F. F. As relações interpessoais na produção do texto oral e escrito. In: MARCISCHI, L. A; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 145-176.

MELO, J. R. B. **Vozes sociais em construção**: dialogismo, bivocalidade polêmica e autoria no diálogo entre Diário do hospício, O cemitério dos vivos, de Lima Barreto, outros enunciados e outras vozes sociais. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2017.

MENEGASSI, R. J; CAVALCANTI, R. S. M. Conceitos axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa. **Alfa: Revista de Linguística (UNESP. Online)**, v. 57, p. 433-449, 2013.

MILANEZ, V. **Pedagogia do oral**: condições e perspectivas para sua aplicação no português. Campinas, SP: Sama, 1993.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C; ROCA, P. **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

NICHOLS, B. **Introdução ao documentário**. Tradução de Mônica Saddy Martins. 2. ed. São Paulo: Hacker Editores, 2005.

NICOLESCU, B. **La Transdisciplinarité, manifeste**. Paris: Éditions Du Rocher, 1997.

NOVOA, A. A formação em Foco. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Ed. Abril, n. 142, maio 2001.

OLIVEIRA, E. K. O corpo da voz no corpo do texto: experiências de leitura em sala de aula. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 54, p. 57-64, 2010.

OLIVEIRA, E. K. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário**. 1. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

OLIVEIRA, M. S. Produção escrita e ensino: o texto como uma instância multimodal. **Site Letramento do Professor**. Campinas - SP: IEL/UNICAMP, 2007.

OSIAS, J. P. A. Os gêneros orais como objeto de ensino. **Temática (João Pessoa. Online)**, v.8 Ano VI, p. 01/08-20, 2010.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Tradução Ana Maria Netto Machado, Porto Alegre: Artmed, 1985.

PAULINO, G. et al. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PERINI, M. A. **Gramática Descritiva do Português**. São Paulo: Ática, 1998.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. Campinas: Pontes, 1988.

POSSENTI, S. **Os Humores da Língua**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

POSSENTI, S. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

RANGEL, J. N. M. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

REES, D. K; MELLO, H. A. B. A investigação etnográfica em sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. **Cadernos do IL (UFRGS)**, v. 1, p. 30-50, 2011.

REINALDO, M. A. G. M. Diversidade textual e ensino de leitura: atuação na formação do professor. In: **Boletim da Associação Brasileira de Linguística**. v. 1. Fortaleza: UFC, 2001.

RIBEIRO, M. L. O ensino de gramática: uma prática sem sentido? **Sitientibus: Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana**, n. 10, p. 79-88, jul./dez, 1992.

ROCHA, R. B. S. S. Estilo, expressividade e axiologia no ensino-aprendizagem da língua em uso. **BAKHTINIANA - REVISTA DE ESTUDOS DO DISCURSO**, v. 13, p. 155-175, 2018.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A; ROTH, D. M. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 154-183.

ROHLING, N. As bases epistêmicas da análise dialógica do discurso na pesquisa qualitativa em linguística aplicada. **L&S Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 15, p. 44-60, 2014.

ROJO, R. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa. **Perspectiva (UFSC)**, v. 28, p. 433-465, 2010.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

RONDELLI, E. Realidade e ficção no discurso televisivo. In: RONDELLI, E. **Imagens**. Campinas, n 8, p. 26-35, maio/ago, 1998.

SANTOS, J. B. C. Forma-Sujeito Professor & lugar discursivo formador. In: SZUNDY, P. T. C et al. **Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro**. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 77-93.

SANTOS, J. M. **O gênero crônica na sala de aula do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SANTOS, L. F. A formação inicial dos professores de Letras. **Leitura**, Maceió, n.42, p. 105-137, jul-dez, 2008.

SANTOS, L. F. **Produção de textos na universidade: em busca de atitudes ativas e táticas**. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2007.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SILVA, I. M. M. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. In: **Anais do Evento PG Letras 30 Anos**, v. I, 2006, p. 514-527.

SILVA JÚNIOR, S. N; SILVA, E. B. A identidade do professor de língua portuguesa frente às TIC e o letramento digital. **REVEXT - Revista de Extensão da Uneal**, v. 3, p. 131-143, 2018.

SILVA JÚNIOR, S. N; SILVA, E. B. O letramento e sua representação social na formação docente em língua materna. **REVEXT - Revista de Extensão da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL**, v. 2, p. 149-165, 2016.

SILVA JÚNIOR, S. N; SILVA, E. B. O contexto imaginário do conto viagem ao céu como meio de interação texto-leitor. In: **Anais da 7 Semana de Letras Letras à Margem**. Maceió: EdUfal, 2014.

SILVA JÚNIOR, S. N. Aspectos da linguística aplicada para a formação do pesquisador. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v. 22, p. 109-127, 2018.

SILVA JÚNIOR, S. N. A importância da concepção dialógica de linguagem na formação do professor de língua materna: a análise da compreensão responsiva ativa em sala de aula. In: SILVA JÚNIOR, S. N; SILVA, E. B (Org.) **(Re) pensando a pesquisa em linguagem: várias questões, múltiplos olhares**. Pará de Minas, MG: Virtual Books, 2017a. p. 8-27.

SILVA JÚNIOR, S. N. A aula de língua materna como macro gênero do discurso: a produção de micro gêneros orais em situações de letramento em contexto de ensino-aprendizagem. **Letra Magna (Online)**, v. 13, p. 17-38, 2017b.

SILVA JÚNIOR, S. N. Linguística aplicada e formação de professores de línguas: conceitos e tramitações. **Entremeios**, v. 15, p. 31-46, 2017c.

SILVA JÚNIOR, S. N. **Narrativas autobiográficas**: a tessitura das identidades de professores de língua materna – um olhar interpretativista. Monografia (Graduação em Letras/Português), Departamento de Letras, Universidade Estadual de Alagoas, 2016.

SMOLKA, A. L. B et al. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

SOARES, A. **Gêneros Literários**. 3. ed. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1993.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B (Org.) **Bakhtin** :conceitos chaves. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2001.

SOUTO MAIOR, R. **Avaliação da produção de textos em sala de aula**: o discurso ético e a formação docente. 2017.

SOUTO MAIOR, R. C. **As constituições de Ethos e os Discursos Envolventes no Ensino de Língua Portuguesa em Contexto de Pesquisa-ação**. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2009.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TAMURA, S. T. Entre Significantes e Significados: Figuras de Linguagem e Retórica, Literatura e Ensino. **Diálogo das Letras**, v. 5, p. 305-309-jul./dez, 2016.

TANGI, M. M; GARCIA, T. P. As diferentes abordagens da oralidade em sala de aula de língua estrangeira. In: **CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS**, Maringá, 2009, p. 1850-1857.

TEDESCO, J.C. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo. Ática, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. Conhecimento linguístico e a elaboração de atividades de ensino/aprendizagem. In: **Anais do I Seminário Municipal de Literatura e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Abordagens Metodológicas**. CD-Rom. Uberlândia: EDUFU, 2009, p. 1-3.

TRAVAGLIA, L. C; ARAÚJO, M.H. S; PINTO, M. T. F. A. **Metodologia e prática de ensino de língua portuguesa**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

TUZZO, S. A; BRAGA, C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 4, n.5, p. 140-158, ago. 2016.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: eBooksBrasil, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **Lo Sviluppo psichico del bambino**. Roma: Riuniti, 1973.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: eBooksBrasil, 1934.

VOLOCHINOV, V; BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte**: sobre poética sociológica. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. 1926. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZOZZOLI, R.. Gênero, genericidade e ensino. In: ZOZZOLI, R; SOUTO MAIOR, R (Org.). **Questões contemporâneas sobre/na sala de aula**. Maceió: EDUFAL, 2015.

ZOZZOLI, R. M. D. **Metodologia da pesquisa em Linguística Aplicada**: retomando propostas atuais. 2017.

ZOZZOLI, R. M. D. Levando o diálogo social para a sala de aula: o enunciado-acontecimento-tema no ensino de língua portuguesa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q; SIMÕES, D (Orgs.) **Linguística Aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016. p. 135-156.

ZOZZOLI, R. M. D. Conhecimentos linguístico-discursivos na sala de aula de língua portuguesa: desenvolvendo “táticas” para desobedecer a propostas prontas. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 14, n. 1, p. 40-50, 2014.

ZOZZOLI, R. M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, p. 253-269, 2012.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Relações entre pesquisa universitária e sociedade: leitura, produção e professor pesquisador. **Linguagem & Ensino (UCPel. Impresso)**, v. 13, p. 121-138, 2010.

ZOZZOLI, R. M. D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, V (Org.). **Pesquisa em linguística Aplicada**: Temas e métodos. Pelotas: EDUCAT, 2006, p. 54-84.

ZOZZOLI, R. M. D. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. In: ZOZZOLI, R. M. D (Org.) **Ler e produzir**: Discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor. Maceió: EDUFAL, 2002, p. 13-32.

ZOZZOLI, R. M. D. O processo de constituição de uma gramática do aluno leitor/produtor de textos: a busca de autonomia. **Trab. Ling. Apl**, Campinas, (33): 7-21, Jan./Jun, 1999.

ZOZZOLI, R. M. D. A constituição de uma gramática do aluno em leitura e produção de texto: em busca de autonomia. In: **XV Jornada de Estudos Lingüísticos do GELNE**, p. 1-20, 1997.

ZOZZOLI, R. M. D. **Le partitif chez les lusophones adultes**: analyse d'erreurs et propositions méthodologiques. Tese (Doutorado em Linguística e Ensino do Francês), Besançon, França: Faculté des Lettres et Sciences Humaines da Université de Franche-Comté – Besançon, 1985.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL E FINAL COM A PROFESSORA COLABORADORA

ENTREVISTA INICIAL

- 1- Você acredita que a pesquisa trará contribuições para a sua prática de ensino? Se sim, quais?
- 2- Como você avalia a participação dos alunos nas suas aulas, atualmente?
- 3- Como você considera hoje a relação entre oralidade e escrita?

ENTREVISTA FINAL

- 1- Você acredita que a pesquisa trouxe contribuições para a sua prática de ensino? Se sim, quais?
- 2- Como você avalia a participação dos alunos nas aulas após a pesquisa?
- 3- Como você considera hoje a relação entre oralidade e escrita?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL E FINAL COM OS ALUNOS

ENTREVISTA INICIAL

1. De que você menos gosta nas aulas de português?
2. Em quais aspectos você acha que melhorou em relação à aprendizagem no decorrer das aulas nesse ano letivo?
3. Você sente dificuldade para entender algumas das atividades propostas nas aulas?
4. De que você mais gosta nessas aulas?
5. O que você sugere para as aulas de português?

ENTREVISTA FINAL

1. As aulas de língua portuguesa mediadas pelos dois professores tiveram algum aspecto diferente das que você estava acostumado/a?
2. Em quais aspectos você acha que melhorou em relação à aprendizagem no decorrer dessas aulas?
3. Você sentiu dificuldade para entender as atividades propostas em algum momento das aulas?
4. Em geral, o que você mais gostou nessas aulas?
5. De que você menos gostou nessas aulas?
6. O que você sugere para as aulas de português?

APÊNDICE C – DIÁRIOS DE CAMPO DO PESQUISADOR

05/02/2018

Iniciei, junto com a professora colaboradora, a coleta dos dados com o gênero oral debate, após uma conversa com a diretora e a coordenação pedagógica da escola escolhida. A professora iniciou a aula explicando o porquê da minha estada nas aulas das segundas. Logo após, expliquei didaticamente o objetivo da minha pesquisa para as práticas escolares por meio do ensino de língua portuguesa, bem como o que me fez optar por aquela turma, na qual já lecionei no ano letivo de 2016.

Como muitos alunos já me conheciam, foi fácil a conversação. A professora ficou admirada com o desenvolvimento do debate, pois os alunos não se intimidaram com a minha presença e dialogaram significativamente conosco. Na aula, a professora iniciava os trabalhos relacionados à Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, que, nos 9º anos trabalhará o gênero crônica, com o tema “O lugar onde vivo”.

Tendo em vista a preocupação da pesquisa em desenvolver práticas de letramento no contexto da aula de língua portuguesa, partimos do conhecimento sobre a localidade deles para utilizarmos os gêneros orais. Primeiramente, apresentamos um documentário realizado no ano de 2012, por alunos de uma escola estadual da cidade, no qual tratava da origem do município de Maribondo – AL. Eu e a professora sempre residimos no município e temos conhecimento de muitas características referentes à sua história e, também, do seu desenvolvimento social. E esse foi o ponto de partida do nosso diálogo com os alunos.

Após a explanação histórica sobre o município, dividimos o debate em 2 (duas) etapas: na primeira, os alunos, junto comigo e a professora, traçaram os avanços dados nos setores sociais do município, como a educação, a saúde, a infra-estrutura, a assistência social e dentre outros; na segunda, abordamos o que precisa melhorar nesses mesmos setores. Nessa segunda etapa, os alunos puderam mencionar os avanços de outras duas cidades alagoanas – Belém e Taquarana -, as quais foram emancipadas na mesma data (24/08/1962) que Maribondo e o que os avanços dessas cidades têm a mais e a menos do que a nossa.

Alguns alunos ficaram por muito tempo em silêncio e aos poucos foram se soltando, acredito que por terem mais segurança sobre as informações que estavam trazendo ao debate. Em seguida, apresentamos uma poesia feita por uma poetiza da cidade que foi transformada em música. Por fim, solicitamos que os alunos escrevessem uma síntese, abordando os principais temas trabalhados na aula, encerrando a aula às 16h00.

09/02/2018

Às 15:05 iniciei, junto com a professora colaboradora, a aula de língua portuguesa na turma. Os alunos já previam o desenvolvimento da atividade abordando o gênero relato de experiência, isso porque eles já tinham produzido em casa uma síntese sobre o que foi abordado na aula anterior. Nesse sentido, a professora dividiu a turma em duas partes, uma para ela observar a síntese e outra para mim. Dos alunos que ficaram sobre minha supervisão, mais ou menos 8 (oito), 6 (seis) fizeram a síntese em casa e vieram me mostrar no intuito de saberem sobre a adequação ao gênero solicitado.

Após a explicação e a reescrita dos textos seguimos com os relatos de experiência, os quais deveriam abordar os olhares críticos que os alunos tiveram para com o lugar onde vivem enquanto estudantes que participam de debates sociais como o que realizamos na aula passada. Os alunos trouxeram temáticas importantes relacionadas, principalmente, ao contexto escolar que têm contato diariamente. Apontaram que desde quando iniciaram as aulas na escola muita coisa mudou e, com isso, disseram algumas alternativas para reverter situações não muito boas que presenciam naquele local.

Logo em seguida, a professora solicitou uma atividade para a outra aula que iria ocorrer na semana e partimos para a explicação do documentário que os alunos irão desenvolver, assim sendo, o próximo gênero.

Apresentamos um documentário realizado na cidade por outros alunos e repetimos o que passamos na aula passada para que os alunos se situassem. Depois, coloquei no quadro o nome de 6 (seis) setores sociais pertencentes a Prefeitura Municipal de Maribondo e pedimos para que os alunos se dividissem em 6 (seis) equipes, objetivando que cada equipe produza um documentário sobre cada setor. A escolha das equipes para os temas se deu por meio de sorteio, onde, posteriormente, os alunos pudessem trocar de tema se surgisse à necessidade disso.

Os alunos tinham muitas dúvidas em relação ao documentário, em especial em como fazer a edição do vídeo. Assim, a professora abriu um espaço para que as dúvidas fossem esclarecidas, bem como informou a direção da escola sobre o trabalho para que todos estivessem cientes do que iria ser feito, se por acaso algum entrevistado ou a população em geral tivesse dúvidas sobre a execução da pesquisa. A aula acabou às 16:10. Desmontamos o material de vídeo e saímos.

19/02/2018

A aula de hoje foi iniciada pontualmente às 15:00. A primeira fala da professora se referiu a atividade solicitada na aula passada, a qual se caracterizava pela produção de uma crônica com o tema “O lugar onde vivo”, através dos debates sociais realizados nas aulas anteriores. Nesse sentido, alguns alunos que faltaram na aula anterior tiraram algumas dúvidas e iniciaram a produção do texto, enquanto os que já tinham feito o texto em casa começaram a socializa-lo com os outros alunos, a professora e o pesquisador. Antes da coleta de dados ser iniciada, a professora já vinha apresentando de maneira geral as particularidades do gênero crônicas, dando enfoque, principalmente, à inter-relação entre oralidade e escrita existente na abrangência desse gênero.

Durante as leituras dos textos dos alunos, eu e a professora observamos algumas inadequações ao gênero e trechos confusos nas produções textuais. Anotamos todas as considerações a serem tratadas após as leituras. No curto período da aula, ouvimos os textos de dez alunos, com as devidas considerações feitas aos textos de cada um. Ao término das leituras, começamos a abordar os principais pontos a serem aprimorados nos textos no que tange a construção de sentidos e a abrangência dos assuntos tratados no debate, uma vez que alguns dos textos foram muito pequenos.

A maioria dos alunos que não tiveram a oportunidade de ler o texto para todos alegaram que as observações que fizemos sobre os textos de alguns foram importantes para o aprimoramento dos deles. Abrimos, então, um espaço para acompanhar como está sendo dado o andamento do documentário que os alunos estão produzindo sobre os setores da cidade onde vivem (saúde, educação, cultura, infraestrutura, assistência social e agricultura). Uma característica que me chamou atenção no decorrer da aula foi à desenvoltura dos alunos para tirar suas dúvidas sobre as ações desenvolvidas pelos setores na cidade. Constatei isso pela professora ter comentado em conversa informal que os alunos daquela turma eram um pouco inibidos e tinha medo deles não atenderem as minhas expectativas.

No último momento da aula os alunos apresentaram a mim e a professora os primeiros dados coletados para desenvolver o documentário, fruto de pesquisas na internet e imagens que conseguiram visitando escolas, postos de saúde e outros prédios públicos; além de questionarem se podem colocar as falas de todos os integrantes da equipe no documentário e quanto tempo ele precisa durar.

16/03/2018

No dia marcado para a apresentação dos documentários produzidos pelos alunos, iniciamos a aula pontualmente às 15:00 horas, iniciando com as regras para a apresentação, solicitando o silêncio de todos para entender o que ia ser passado nos vídeos, fruto do esforço dos colegas que foram a campo coletar as informações necessárias para a produção dos documentários sobre os setores sociais referentes ao lugar onde vivem: o município de Maribondo – AL.

As apresentações não puderem acontecer na sala de aula, então nos dirigimos à sala de informática da escola. Ela porta de data show, notebook e espaço para os alunos e professores se acomodarem. Ao chegar à sala, eu e a professora começamos a discutir sobre alguns dos assuntos tratados no debate para então iniciar as apresentações. Antes de cada equipe apresentar os componentes explicaram os procedimentos de coleta dos dados para o documentário em aspectos como: marcar horário com os secretários municipais, tirar fotos dos prédios públicos, visitas à prefeitura etc.

Tivemos, na aula, a apresentação de 3 (três) equipes, as quais trataram de educação, saúde e agricultura. O documentário que tratou da educação mostrou um bom desempenho dos alunos, principalmente no que tange a elaboração das perguntas para a entrevista, a filmagem, o comportamento frente a uma representante do setor educacional do município e o empenho na coleta das imagens. Em seguida veio o documentário da saúde, o qual não foi filmado, apenas gravado, por solicitação do secretário. Neste, os alunos tiveram a ideia de passar imagens dos postos de saúde do município ao tempo em que se escutava a entrevista. Logo depois tivemos o documentário da agricultura, no qual os alunos mostraram algumas dificuldades na edição do vídeo, o que nos impossibilitava de entender o que estava sendo dito na entrevista. A professora, em consonância comigo, pediu para que a equipe trouxesse, na aula seguinte, as perguntas e as respostas da entrevista, como uma espécie de tradução do que foi filmado.

Ao término de cada apresentação, perguntávamos a cada componente das equipes quais as contribuições desse trabalho para a formação deles. A maioria deles alegou ter sido satisfatória a realização da pesquisa, pois muitas das coisas que não entendiam sobre o funcionamento das secretarias municipais da cidade foram esclarecidas, tanto quando eles pesquisaram, como quando assistiram os documentários dos demais. Encerramos às 16:10.

13/04/2018

Às 13:03 iniciei a aula sem a presença da professora colaboradora. Ela estava viajando e pediu para que eu assumisse a turma até que ela chegasse e assim fiz. No planejamento feito na última terça-feira, combinamos de relacionar as figuras de linguagem com a produção oral e escrita do gênero conto. A aula partiu de um princípio tradicional, onde escrevi no quadro sobre algumas figuras de linguagem, suas particularidades e exemplos principais, em seguida sugeri que os alunos dessem exemplos de orações com as figuras que estavam no quadro.

Era a primeira vez que os alunos que se encontravam na turma estudaram as figuras de linguagem e a maioria deles achou o assunto interessante, pois são “coisas” que existem na fala de todo mundo e não percebemos. Alguns alunos começaram a dizer que falam muitas metáforas no dia-a-dia, outros disseram que usam muitas comparações, tudo dando a entender que o sentido leva a ironia, sendo esta última à figura que eles mais reconhecem na fala deles e de pessoas próximas.

Quando a professora chegou, tínhamos feito essa atividade de explicação e reconhecimento na oralidade das figuras de linguagem que coloquei no quadro. Ela ficou muito animada ao ver a participação dos alunos e ressaltou a importância da “conversa” ao invés da explicação do conteúdo propriamente dito. Houve nesse período um contratempo entre dois alunos que começaram a discutir sem parar, mas deram fim a isso quando eu solicitei.

Tanto eu como ela levamos exemplos de contos informais encontrados em ambiente digital. Pelo curto período da aula só deu tempo de ler um, pois, após isso, tínhamos que explicar as características do gênero para que os alunos pudessem conhecer um pouco mais sobre ele. Um aluno lembrou-se da característica da ironia e a metáfora que podem ser vistas com grande enfoque nos contos, uma vez que nem todos carregam 100% de verdade, assim como o que foi lido por mim.

Ao término dessa explicação, solicitamos que os alunos fossem pensando nos assuntos que possam ser trabalhados na produção de seus contos e vimos a possibilidade de relacionar os contextos onde eles vivem, pois ficaria interessante criar histórias que relatassem a rotina das pessoas que convivem com eles, podendo criar acontecimentos fora da realidade. A aula foi encerrada às 15:00.

20/04/2018

A aula foi iniciada às 15h00min. Logo que entramos na sala, eu e a professora já fomos questionados sobre o prosseguimento do conteúdo abordado na aula passada: as figuras de linguagem, pois muitos deles haviam pesquisado sobre e trouxeram mais exemplos, o que contribuiu para a produção dos contos (orais/escritos) deles. No entanto, não partimos, logo de início, para a leitura dos contos, uma vez que prevíamos a ausência de muitos desses textos, já que na aula passada a maioria dos alunos faltaram à escola por ter sido dia de sexta, o que, infelizmente, ocorre com frequência no último dia letivo da semana.

Nesse sentido, foi necessário que começássemos a aula explicando novamente as figuras de linguagem (de palavras e de pensamento), no intuito de que os alunos que faltaram ficassem cientes do conteúdo trabalhado, pois será assunto de prova bimestral etc. Muitos questionamentos surgiram. Os alunos que não estavam na aula passada acharam o assunto um tanto complexo e pediram para fazer alguma atividade para que pudessem praticar o que tinham relativamente entendido sobre as figuras. Foi nesse contexto que sugeri a produção do conto, também para esses alunos e, após isso, expliquei sobre as características desse gênero do discurso e li um conto encontrado na internet.

Poucos alunos trouxeram o conto de casa, como foi solicitado na aula passada, porém já não tínhamos mais tanto tempo para nos determos à leitura destes. Assim, o tempo restante da aula foi justamente para a oralização dos contos que alguns alunos produziram. Após cada leitura os alunos explicaram quais as figuras de linguagem que utilizaram para a produção desses contos, voltando ao texto escrito para mostrar aos colegas onde as figuras se encontravam e qual o efeito ela depositava nas orações.

Um aluno chamou a atenção de que jamais se esqueceria da metáfora, pois foi à figura que ele mais utilizou no seu texto, além de ser a que mais observa na fala das pessoas que estão ao seu redor em casa e em outros contextos que se insere constantemente. Os outros alunos fizeram anotações sobre o emprego das figuras de linguagem nos textos dos outros alegando facilitar a compreensão quando forem produzir os seus.

As leituras tomaram 5 (cinco) minutos da outra aula e a professora entendeu o pequeno atraso. Os alunos que restaram ficaram com o compromisso de produzirem seus contos em casa para fazer a leitura em sala de aula. A coleta se encerrou às 16h05min.

27/04/2018

A aula iniciou-se às 15h10min, pois houve um pequeno atraso da professora na direção da escola, onde estavam sendo debatidas questões internas da instituição. Muitos alunos já foram querendo fazer a oralização dos contos, porém ainda não estava na hora. A professora, inicialmente, comunicou aos alunos que eles estavam sendo convidados para comparecer à Bienal do Livro, em Maceió, com o apoio de transporte da Prefeitura Municipal de Maribondo. Nenhum aluno da turma havia ido a este evento em outras edições, por isso, o convite foi motivo de grande alegria para eles.

A professora também me fez o convite para ir ao evento junto com os alunos. Confirmei a minha ida. 3 (três) alunos informaram que esqueceram de produzir o conto solicitado nas aulas anteriores. A professora solicitou que os alunos que trouxeram o texto oralizassem para os outros alunos compreenderem as características do gênero e o emprego das figuras de linguagem.

O primeiro aluno disse que usou apenas uma figura, no entanto haviam sido utilizadas outras figuras que passaram despercebidas, e esse foi um ponto em que a professora chamou muita atenção, pois os alunos precisam ter mais responsabilidade na entrega das atividades e prestassem mais atenção nas explicações, além de retomassem os conteúdos do caderno, quando necessário.

Os demais textos foram mais ricos no uso das figuras e envolviam muitas histórias interessantes voltadas aos contextos sociais dos alunos. Envolveram-se temas como: a profissão de leiteiro, o sonho da menina do interior em ser modelo, o sofrimento da criança órfã de baixa renda etc. O pesquisador e a professora elogiaram a criatividade dos alunos que levaram a sério a proposta da atividade.

Por fim, a professora considerou a possibilidade de levar essa atividade para outras turmas de 9º ano em que atua naquela escola, uma vez que a relação do conteúdo gramatical com o gênero do discurso foi em suma significativa para a aprendizagem dos alunos, os quais se envolveram bastante e, por consequência, mostraram um domínio significativo em relação às figuras de linguagem. Após isso, a aula se encerrou às 16h10min, encerrando o assunto das figuras de linguagem, que voltará nas revisões para a avaliação bimestral que a escola costuma fazer.

30/04/2018

A aula começou às 13h00. Tivemos dificuldades para conter os alunos, pois eles estavam estonteantes socializando com os alunos que não viajaram como havia sido a viagem para a bienal. Após isso, explicamos como seria a atividade do dia, a qual seria a leitura, a escuta e a interpretação do gênero música.

Primeiramente, situamos os alunos sobre a importância de se discutir sobre as músicas de cantores e compositores alagoanos na sala de aula, pois o tema geral da secretaria de educação do município para o ano de 2017 é “Sou Nordestino, sim senhor!”. Depois falamos um pouco sobre a biografia de Djavan, cantor e compositor da MPB que se tornou uma grande referência no Brasil e no mundo, sendo ele natural de Maceió – AL. Alguns dos alunos já tinham ouvido falar no cantor, mas não sabiam nenhuma de suas músicas, outros não conheciam o nome do cantor.

A professora explicou que essa falta de conhecimento dos alunos sobre os cantores da Música Popular Brasileira é fruto do emergente surgimento de ritmos musicais, onde, no interior, prevalecem músicas de reager, funk e eletrônicas, deixando de lado até mesmo o ritmo constituído no nordeste: o forró. A partir disso os alunos começaram a dar os seus pontos de vista sobre o assunto, afirmando que seus pais e avós já comentaram sobre músicas e cantores que faziam sucesso na época em que eles eram jovens.

Apresentamos, em seguida, a música “Eu te devoro”, dando a cada aluno a cópia impressa da música para que eles acompanhassem. Nesse sentido, a professora pediu para que eles, ao retomarem o estudo das figuras de linguagem, identificassem algumas delas na letra da música através da leitura compartilhada que iria fazer. E assim muitos alunos participaram e registram no caderno as figuras que encontraram.

Depois cantamos coletivamente a música e a professora pediu para que os alunos fizessem análises críticas sobre o que encontraram de interessante na produção de sentidos na letra da música, bem como sob qual viés eles encontrara as figuras de linguagem nela. Assim, finalizamos a aula às 14h15.

30/04/2018

A aula foi iniciada pontualmente às 13h00. Dia de segunda-feira, onde a sala praticamente completa de alunos, alguns deles querendo saber qual seria a nossa abordagem naquela aula, pois gostaram bastante da experiência com a música na sexta passada. A atividade proposta para a aula envolveu o estudo gramatical e a oralidade, denominando-se como o trabalho com as circunstâncias do discurso, enfatizando, no que concerne à gramática, o estudo das orações subordinadas adverbiais.

Um aluno relatou que, como havia me dito na entrevista, não gosta de jeito nenhum de gramática e que isso acaba desestimulando ele de estudar. Rebatí dizendo que essa atividade seria diferente e que em todo o trajeto escolar ele teria que ter contato com a gramática querendo ou não. Anteriormente, a professora solicitou que eles pesquisassem em casa sobre as conjunções subordinadas, as quais são primordiais para que analisemos as orações e encontremos nela a subordinação.

Iniciei fazendo uma breve explicação sobre como encontrar a subordinação nas orações e, posteriormente, comecei, junto à professora, a questioná-los, a partir de orações principais, acerca de como complementar (com subordinação) aquelas orações e, ao mesmo tempo, analisá-las. Como é de esperar, alguns alunos entenderam mais rapidamente o que propomos, outros apresentaram dúvidas que na medida do possível foram sendo tiradas por explicação individual ou até mesmo pela prática de escuta e leitura do que estava sendo feito no quadro.

Ao término da explicação, questioneei se o mesmo aluno ainda tinha o mesmo pensamento sobre o ensino de gramática, pois ele participou ativamente da aula. Ele mencionou que nunca havia tido contato com esse tipo de atividade, mas que ainda possui dificuldade em aprender as categorias, uma vez que isso é o que mais o deixa “estressado” quando estuda gramática em casa ou na escola. Os demais alunos pediram para que realizássemos uma atividade na próxima aula envolvendo o assunto para que eles assimilem melhor tudo o que foi abordado nessa aula.

07/05/2018

Iniciamos a aula às 15h00 com a proposta de realizar a atividade que os alunos solicitaram na aula passada. Fui com duas atividades em mente. Uma delas seria com a utilização de imagens, onde a partir delas e das perguntas ter-se-ia as circunstâncias do discurso. A outra, que realizamos, foi referente à formação de equipes, onde uma equipe solicitava da outra orações subordinadas adverbiais das diversas categorias a partir de palavras escolhidas aleatoriamente.

Pedimos para que eles se organizassem em equipes de 5 (cinco) componentes, contando através do número de alunos que estavam na sala. A professora gostou bastante da ideia da atividade, pois iria ajudá-los muito para a avaliação bimestral que está por vir e muitos deles apresentam dificuldades, principalmente em gramática e produção textual, o que ela cobrará com mais enfoque na avaliação.

Nessa atividade que desperta o senso competitivo, pude observar que muitos alunos considerados “calados” se pronunciaram bastante, mostrando que o assunto, para se tornar interessante, tem que leva-los a lutar nem tanto por nota, mas sim, pelo sucesso da equipe em que estão participando ativamente. Das 5 (cinco) equipes, a que mais se destacou foi a do aluno que me falou que não se dava bem em gramática. Fiquei feliz por vê-lo mais empenhado e compreendendo o que estávamos tratando.

Alguns alunos das equipes relativamente passaram dos limites em um momento da atividade no qual uma equipe estava na frente da outra, mas foi passageiro. A professora, nesse momento, lembrou que toda a turma é uma equipe e que aquilo não passava de uma atividade de rotina em sala de aula.

Nos momentos em que existe algum tipo de intriga entre alunos etc. procuro não me envolver nem dar o meu ponto de vista sobre as atitudes da professora, pois a vejo com um preparo profissional muito bom para lidar com esse tipo de situação. Ela é tranquila e os alunos a obedecem bem, o que facilita o meu trabalho enquanto pesquisador e observador daquela rotina.

Finalizamos a aula às 17h00, pois a professora cedeu a última aula quando viu a minha proposta de atividade.

APÊNDICE D – DOCUMENTOS DO COMITÊ DE ÉTICA

1/3

Termo de Assentimento (no caso do menor)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa PRODUÇÃO ORAL SISTEMATIZADA EM ATIVIDADES DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM TRABALHO COLABORATIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL. O estudo se destina a desenvolver uma pesquisa colaborativa em aulas de língua portuguesa apontando os gêneros orais como alternativa para o conhecimento linguístico de alunos do 9º ano do ensino fundamental dessa escola, que será realizada de **fevereiro** a **setembro** de 2018.

Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: participação constante nas atividades propostas e melhor aprendizagem na disciplina de língua portuguesa.

O motivo que nos leva a desenvolver a pesquisa é contribuir para a formação do professor de língua portuguesa através de atividades que possam estimular o senso crítico dos alunos, fazer com que os alunos reflitam sobre a língua materna e estabelecer, com isso, um ensino democrático e mais apto à resultados significativos.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): após coleta e análise dos dados, estes serão interpretados a fim de construir significados que possam revelar contribuições e redirecionamentos numa perspectiva que aponte para a abordagem crítica proposta. **A sua participação na pesquisa será no desenvolvimento das atividades e em entrevistas a serem feitas.**

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

2/3

Os riscos que podem ter na pesquisa são: o constrangimento diante de um pesquisador, quebra de sigilo da pesquisa, o informante não saber o que responder etc. Garantimos que as informações serão mantidas em sigilo. Se o sigilo for quebrado, os dados colhidos serão descartados.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Você será informado (a) sobre o resultado final desta pesquisa, e sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Maribondo, de _____ de 20____.

Pesquisador

Participante

3/3

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Residência

Endereço: Rua Antonio Bonfim – 232

Complemento: Mercadinho Senhor do Bonfim

Cidade/CEP: 57670-000

Telefone: (82) 9 9955-3170

Ponto de referência: Prédio do Mercadinho

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa.

Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (dC), Térreo, Campus A. C. Simões,
Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 / Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com;

1/3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para alunos maiores de idade)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa PRODUÇÃO ORAL SISTEMATIZADA EM ATIVIDADES DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM TRABALHO COLABORATIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL, do pesquisador Silvio Nunes da Silva Júnior. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a trazer contribuições para o ensino de língua portuguesa através da valorização da oralidade na prática pedagógica.
2. A importância deste estudo é a de colaborar para o melhor desenvolvimento do conhecimento linguístico dos alunos em situações de ensino-aprendizagem.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: utilização frequente da oralidade e da escrita correlacionando-as em atividades em sala de aula; alunos mais conscientes sobre as variações linguísticas e a importância da oralidade na atividade social; formação do professor fragmentada positivamente para com as modalidades de linguagem na prática docente.
4. A coleta de dados começará em **fevereiro** de 2018 e terminará em **setembro** de 2018.
5. O estudo será feito da seguinte maneira: atividades semanais com a utilização da oralidade nas aulas de língua portuguesa; **além de entrevistas com vocês, os outros alunos e a professora.**
6. A sua participação será nas seguintes etapas: execução das atividades didáticas propostas pela professora e o pesquisador.
7. Os riscos que podem ter na pesquisa são: o constrangimento diante de um pesquisador, quebra de sigilo da pesquisa, o informante não saber o que responder etc. Garantimos que as informações serão mantidas em sigilo. Se o sigilo for quebrado, os dados colhidos serão descartados.
8. Se for o caso, nos momentos em que os alunos sentirem-se constrangidos frente ao pesquisador e os outros alunos, este poderá escolher se quer realizar aquela atividade ou não.
9. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: participação constante nas atividades propostas e melhor aprendizagem na disciplina de língua portuguesa.

2/3

10. Você poderá ter contato com o pesquisador na escola, onde será esclarecido sobre o desenvolvimento das atividades.
11. Você será informado (a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
12. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

2/3

13. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.
14. Não existirá, em hipótese alguma, a necessidade de investimento financeiro por parte dos participantes da pesquisa. Isso competirá a exclusivamente o pesquisador.
15. E garantida à indenização para danos decorrentes da participação na entrevista conforme decisão judicial ou extrajudicial.
16. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu Dou o MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

3/3

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Residência

Endereço: Rua Antonio Bonfim – 232

Complemento: Mercadinho Senhor do Bonfim

Cidade/CEP: 57670-000

Telefone: (82) 9 9955-3170

Ponto de referência: Prédio do Mercadinho

Contato de urgência: Sr(a).

Endereço:

Complemento:

Cidade/CEP:

Telefone:

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Etica em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (dC), Térreo, Campus A. C. Simões,
Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 / Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufa@gmail.com;

Maribondo – AL, ____ de _____ de _____

 Pesquisador

 Participante

1/3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para pais de alunos menores de idade)

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa PRODUÇÃO ORAL SISTEMATIZADA EM ATIVIDADES DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM TRABALHO COLABORATIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL, do pesquisador *Silvio Nunes da Silva Júnior*. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a trazer contribuições para o ensino de língua portuguesa através da valorização da oralidade na prática pedagógica.
2. A importância deste estudo é a de colaborar para o melhor desenvolvimento do conhecimento linguístico dos alunos em situações de ensino-aprendizagem.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: utilização frequente da oralidade e da escrita correlacionando-as em atividades em sala de aula; alunos mais conscientes sobre as variações linguísticas e a importância da oralidade na atividade social; formação do professor fragmentada positivamente para com as modalidades de linguagem na prática docente.
4. A coleta de dados começará em **fevereiro** de 2018 e terminará em **setembro** de 2018.
5. O estudo será feito da seguinte maneira: atividades semanais com a utilização da oralidade nas aulas de língua portuguesa; **além de entrevistas com você, os outros alunos e a professora.**
6. A sua participação será nas seguintes etapas: execução das atividades didáticas propostas pela professora e o pesquisador.
7. Os riscos que podem ter na pesquisa são: o constrangimento diante de um pesquisador, quebra de sigilo da pesquisa, o informante não saber o que responder etc. Garantimos que as informações serão mantidas em sigilo. Se o sigilo for quebrado, os dados colhidos serão descartados.
8. Se for o caso, nos momentos em que os alunos sentirem-se constrangidos frente ao pesquisador e os outros alunos, este poderá escolher se quer realizar aquela atividade ou não.

2/3

9. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: consentimento das atividades que estão sendo realizados na escola em que os seus filhos frequentam diariamente.
10. Você poderá ter contato com o pesquisador na escola, onde será esclarecido sobre o desenvolvimento das atividades.
11. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
12. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
13. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.
14. Não existirá, em hipótese alguma, a necessidade de investimento financeiro por parte dos participantes da pesquisa. Isso competirá a exclusivamente o pesquisador.
15. É garantida a indenização para danos decorrentes da participação na entrevista conforme decisão judicial ou extra-judicial.
16. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu,
responsável pelo (a) menor, tendo
compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no
mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos
riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para
isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO
FORÇADO OU OBRIGADO.

3/3

Endereço d(os,as) responsável(eis) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Residência

Endereço: Rua Antonio Bonfim – 232

Complemento: Mercadinho Senhor do Bonfim

Cidade/CEP: 57670-000

Telefone: (82) 9 9955-3170

Ponto de referência: Prédio do Mercadinho

Contato de urgência: Sr(a).

Endereço:

Complemento:

Cidade/CEP:

Telefone:

Ponto de referência:

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (dC), Térreo, Campus A. C. Simões,
Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 / Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufa@gmail.com;

Maribondo, ____ de ____ de _____.

Pesquisador

Pai/Responsável

1/3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Para Professores)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa PRODUÇÃO ORAL SISTEMATIZADA EM ATIVIDADES DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM TRABALHO COLABORATIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL, do pesquisador Silvio Nunes da Silva Júnior. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a trazer contribuições para o ensino de língua portuguesa através da valorização da oralidade na prática pedagógica.
2. A importância deste estudo é a de colaborar para o melhor desenvolvimento do conhecimento linguístico dos alunos em situações de ensino-aprendizagem.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: utilização frequente da oralidade e da escrita correlacionando-as em atividades em sala de aula; alunos mais conscientes sobre as variações linguísticas e a importância da oralidade na atividade social; formação do professor fragmentada positivamente para com as modalidades de linguagem na prática docente.
4. A coleta de dados começará em **fevereiro** de 2018 e terminará em **setembro** de 2018.
5. O estudo será feito da seguinte maneira: atividades semanais com a utilização da oralidade nas aulas de língua portuguesa.
6. A sua participação será nas seguintes etapas: planejamento e execução de atividades didáticas em colaboração com o pesquisador; **além de entrevistas realizadas tanto com você como com os alunos.**
7. Os riscos que podem ter na pesquisa são: o constrangimento diante de um pesquisador, quebra de sigilo da pesquisa, o informante não saber o que responder etc.
8. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa: desenvolvimento efetivo das atividades propostas e significativa coleta de dados.
9. Você poderá ter contato com o pesquisador na escola, onde será esclarecido sobre o desenvolvimento das atividades.
10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

2/3

11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a Identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.
13. Não existirá, em hipótese alguma, a necessidade de investimento financeiro por parte dos participantes da pesquisa. Isso competirá exclusivamente ao pesquisador.
14. É garantida a indenização para danos decorrentes da participação na entrevista conforme decisão judicial ou extrajudicial.
15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu,, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Residência

Endereço: Rua Antonio Bonfim – 232

Complemento: Mercadinho Senhor do Bonfim

Cidade/CEP: 57670-000

Telefone: (82) 9 9955-3170

Ponto de referência: Prédio do Mercadinho

3/3

Contato de urgência: Sr(a).

Endereço:

Complemento:

Cidade/CEP:

Telefone:

Ponto de referencia:

ATENÇÃO: *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa.* Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (dC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 / Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com.

Pesquisador

Participante

APÊNDICE E – PLANOS DE AULA

Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Faculdade de Letras – FALÉ
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPGLL
Área: Linguística Nível: Mestrado
Pesquisador: Silvio Nunes da Silva Júnior
Orientadora: Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli

PLANO DE AULA

Data de execução: 05/02/2018

Tema: O lugar onde vivo: gênero oral “debate”.

Justificativa: Aproximando-se da comemoração da emancipação política do município de Maribondo-AL, observa-se a importância de se discutir sobre alguns aspectos que emergem o funcionamento e desenvolvimento social do mesmo.

Objetivos

Geral:

Estimular o senso crítico dos alunos através de aspectos relacionados aos lugares onde vivem.

Específicos:

- Discutir sobre os hábitos e costumes do povo do município;
- Resgatar questões culturais, com ênfase na culinária, na religiosidade, na política e na abordagem local do folclore;
- Refletir sobre a oferta de saúde no município, bem como as necessidades da população em relação ao assunto;
- Observar as questões econômicas da oferta educacional aos municípios na rede pública e privada de ensino;
- Apresentar e expandir reflexões sobre os serviços de assistência social do município.

Recursos materiais: quadro, piloto, data show, notebook.

Recursos humanos: Professora, pesquisador e alunos.

Estratégias: Apresentação de vídeo, debate e escrita.

Avaliação: Participação no debate e escrita de uma síntese sobre a aula.

Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Faculdade de Letras – FALE
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPGLL
Área: Linguística Nível: Mestrado
Pesquisador: Silvio Nunes da Silva Júnior
Orientadora: Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli

PLANO DE AULA

Data de execução: 09/02/2018

Tema: O lugar onde vivo: relato de experiência

Justificativa: A partir do debate realizado na aula anterior e solicitação da síntese, é vista a importância da socialização via do gênero oral relato de experiência, no intuito de observar o senso crítico dos alunos na escrita por meio da oralidade.

Objetivos

Geral: Compreender sobre até que ponto o debate estimulou os alunos a refletirem acerca dos aspectos socioculturais do lugar onde vivem.

Específicos:

- Analisar os impactos da aula anterior no senso crítico dos alunos;
- Entender as inquietações dos alunos sobre alguns dos assuntos tratados na aula;
- Observar os pontos convergentes e divergentes nas sínteses dos alunos sobre a aula anterior;
- Habilidade de sintetizar o oral no escrito.

Recursos materiais: caderno, lápis, caneta.

Recursos humanos: professora, alunos, pesquisador.

Estratégias: Socialização de sínteses e explicação da próxima atividade envolvendo os aspectos norteadores do gênero crônica.

Avaliação: Qualidade do texto da síntese e habilidade de transformá-lo em texto oral.

Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Faculdade de Letras – FALE
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPGLL
Área: Linguística Nível: Mestrado
Pesquisador: Silvio Nunes da Silva Júnior
Orientadora: Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli

PLANO DE AULA

Data de execução: 19/02/2018 e 23/02/2018

Tema: O lugar onde vivo: aproveitamento da oralidade para a escrita da crônica.

Objetivos:

Geral: Contribuir para a proposta textual da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa com a utilização dos assuntos já abordados para a produção do gênero crônica.

Específicos:

- Apresentar um gênero, na maioria das vezes, escrito, enfatizando as suas possibilidades de utilização da oralidade;
- Observar as aproximações entre o oral e o escrito na crônica, principalmente no que tange a utilização da primeira pessoa;
- Estimular a capacidade de reflexão por meio da linguagem informal.

Recursos materiais: caderno, lápis, piloto, quadro branco, notebook e data show.

Recursos humanos: alunos, professora e pesquisador.

Estratégias: Apresentação e socialização do gênero crônica.

Avaliação: Participação na aula e reescrita da crônica

Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Faculdade de Letras – FALE
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPGLL
Área: Linguística Nível: Mestrado
Pesquisador: Silvio Nunes da Silva Júnior
Orientadora: Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli

PLANO DE AULA

Data da execução: 02, 16, 23, 30/03/2018 e 06/04/2018.

Tema: Documentário sobre os setores sociais do município de Maribondo – AL.

Objetivos:

Geral: Estimular o senso de pesquisa e investigação dos alunos, como forma de fazê-los entender melhor como funciona cada setor público.

Específicos:

- Entender como se deu o processo de construção do documentário;
- Pontos positivos e negativos que enfrentaram;
- Observar de que formas a pesquisa desencadeou na aprendizagem dos alunos através da produção do documentário e socialização do mesmo.

Recursos materiais: data show e notebook.

Recursos humanos: Professora, alunos e pesquisador.

Estratégias: Apresentação do documentário e debate final.

Avaliação: participação efetiva nas atividades propostas.

Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Faculdade de Letras – FALE
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPGLL
Área: Linguística Nível: Mestrado
Pesquisador: Silvio Nunes da Silva Júnior
Orientadora: Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli

PLANO DE AULA

Data de execução: 13, 20 e 27/04/2018

Tema: Figuras de linguagem na produção do conto literário

Justificativa: Sabendo da importância de tratar sobre as figuras de linguagem em aulas de língua portuguesa, vê-se a possibilidade de relacioná-las com a produção de contos, com ênfase na sua realização oral, para que os alunos possam utilizar os conhecimentos adquiridos na prática.

Metáfora, metonímia, catacrese, comparação, ironia, eufemismo, perífrase, antítese, prosopopeia e hipérbole.

Objetivos

Geral:

Utilizar as figuras de linguagem como alternativas para inovar na produção do conto literário.

Específicos:

- Discutir sobre as figuras de linguagem na oralidade;
- Refletir sobre a abrangência do conto e as possibilidades de produção;
- Incentivar a produção escrita por meio da prática oral;
- Estimular a produção de contos relacionados aos contextos socioculturais dos alunos

Recursos materiais: quadro, piloto, data show, notebook.

Recursos humanos: Professora, pesquisador e alunos.

Estratégias: Apresentação de vídeo, debate e escrita.

Avaliação: Produção e apresentação do conto oral e explicação do emprego das figuras de linguagem.

Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Faculdade de Letras – FALE
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPGLL
Área: Linguística Nível: Mestrado
Pesquisador: Silvio Nunes da Silva Júnior
Orientadora: Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli

PLANO DE AULA

Data de execução: 30/04/2018 e 07/05/2018.

Tema: A oralidade em atividades de reflexão gramatical: orações subordinadas adverbiais.

Justificativa: O ensino de gramática é considerado complexo por muitos alunos e professores, a proposta desta atividade é apresentar uma alternativa mais atrativa com a gramática, focalizando nas práticas de produção oral.

Objetivos:

Geral: Levar os alunos a observarem como a gramática é atuante nas práticas de linguagem dos sujeitos.

Específicos:

- Apontar as finalidades sociais da gramática;
- Destacar que questões gramaticais ocorrem nas variações da língua;
- Facilitar a compreensão dos alunos em sintaxe.

Recursos materiais: quadro, piloto.

Recursos humanos: Professora, pesquisador e alunos.

ANEXOS

ANEXO A – PRODUÇÕES TEXTUAIS ANALISADAS

Síntese

Os professores de português escoleram um zêidee falando sobre a história de Maribondo depois de assim tiramos. O professor perguntaram o que melhorou em Maribondo depois da emancipação.

Então nós começamos a debater sobre o que melhorou em Maribondo melhorou os transportes, as ruas que antes era barro agora é asfaltamento as escolas e o trabalho.

Depois debatemos sobre o que precisa melhorar, precisa de mais atendimento no posto de saúde, médicos, mais policiais mas suas cuidando das pessoas mas suas, e trabalho pro pessoas que precisam, e terminar de asfaltar as ruas e as praças de Maribondo.

^{está}
 A 55 anos atrás havia um sítio no qual se destacava a fonte d'água cristalina com os pés de ingazeira e comafisto que ficaram em volta do poço. Por conta de uns reinham peccos pegaram água do poço. A partir daí começaram a construir casas perto deste poço, por conta de uns moribundos que se estabeleceram nos arredores próximos ao poço que mudou de nome para freg. das casas dos moribundos. Este sítio cresceu tornando-se povoado. Como esse povoado era do município de Amadio. Esse povoado cresceu tanto que já dava para se torna uma cidade. Em 24 de agosto, de 1962, homens ilustres tramaram a independência do povoado, tornando-se cidade. O município ficou conhecido como cidade de Moribundo.

O primeiro prefeito de Moribundo, foi nomeado pelo então governador do estado, mas 6 meses depois o povo elegeu com votos da população o Sr. Sraci Tenório Lima.

Eleições atuais:

Nos eleições algumas cidades vão pra casa de não pedir um voto, elas falam coisas tão interessantes que dá vontade de votar nelas. Votei em um que por acaso foi eleito o prefeito de moribundo. 4 meses se passaram que maravilha, após o quarto mês: este prefeito suava do ... me arrependi tanto de ter votado nesse infeliz, que se arrependimento matasse nesse instante eu estaria enterrado. 4 anos se passaram de infelicidade e alho ele oi de novo pra enganar o povo, alho ele oi outro vez pra enganar vocês. Um dia desse fiz um doce de leite delicioso, acabei de arrumar a casa, de repente vêm a quem multidos vota, vota, vota ... entraram na minha casa, desarrumaram tudo entraram com os mandalies sujos, perceberam que o mio doce em cima da mesa, eu por educação ofereci, todos quiseram nos deu um pro "chere". Vieram com o mesmo comuero de um povoado. Após terem desarrumado a casa, pegado o terceiro de papai-sinho, comeram todo meu doce, foram em bar. Depois disso vieram dos mesmos procurando "santinho", indiguel a meu Terrico. Mas nunca outra deira "eleições".

A menina e o vampiro

Com uma noite chuvosa, Sofia estava assistindo com seu irmão Diogo de 3 de idade, então sua mãe fala pra ela que precisa fazer uma viagem de 4 dias, e que ela já era grandinha e que tinha que tomar conta do seu irmãozinho e que tinha q era para ela ficar junto dele como avó e o mar, não demorou muito e logo chega o transporte da mãe de Sofia, ela se despedi e vai embora.

A rotina da menina mudou, de manhã ficava em casa com ele e a tarde levava Diogo para a creche e depois ela ia para escola. Quando largava ia brincar na creche. Quando Sofia estava tomando banho ela sentiu um vento forte e frio e se enrolou na toalha e foi olhar no quarto do irmão menor e lá estava ele dormindo feito um anjinho.

Quando ela foi olhar na cozinha viu uma pessoa de capa preta, era um vampiro, a menina ficou morrendo de medo e correu na direção do telefone mas o vampiro se adiantou na frente da menina, pediu para que ela se acalmasse, então a menina se propôs a escutalo se sentou e pediu explicação.

O vampiro então disse:

- Sinto muito menina por te assustar, mas é que eu quero lhe ajudar. Sei que você cuida muito bem de seu irmão e por isso eu vim para te ajudar. Você se dedica para cuidar e proteger seu irmão, não sobra tempo para você. Então agora é hora de você se cuidar.

A menina surpresa disse:

FL 20 26

"Mas eu pensava que vocês vampiros eram ruins, só machucavam as pessoas. Ele disse que não.

O vampiro foi até a cozinha, ele ia guardar a comida que sobrou do almoço. A menina perguntou se ele estava guardando a comida, ele responde.

- Não tô jogando fora. Tô brincando!

A menina era compreensiva, animada e dedicada.

O vampiro cuidou dela e do irmão como um urso e seu filhote até a mãe deles chegarem.

E antes de ir embora ele disse:

- Ajude as pessoas que estão precisando de ajuda, assim como eu te ajudei.

"Como arvia e o mar" -> Comparação

"João estava ele dormindo feito um anjinho" -> Ironia

"A menina ficou morrendo de medo" -> Hiperbole

"Cuidou dela e do irmão como um urso e seu filhote" -> Comparação

- 11 -

Prova Brasil

A Prova Brasil é uma prova importante onde tenta observar o desempenho dos alunos, professores e das escolas públicas.

Muitas escolas tem seus verbos desviados, isso afeta na ensino aprendizagem do aluno, que não recebe o material necessario. Eu acho que esse volume na aprendizagem do aluno é mais pelo desempenho do professor que se esforça para dar o melhor, apesar de não ser reconhecido em sua profissão. Como o governo não investe nos professores, ele não tem o direito de cobrar nada. Por conta desse pouco investimento as escolas ficam mais fracas.

Como o governo quer que os alunos tenham uma boa nota se ele não prepara para fazer a prova, como ele não trabalha para melhorar a educação; obviamente o desempenho do aluno será ruim. Então o governo não tem o direito de exigir nada das escolas.

Se o governo investir mais na educação, e fiscalizar se esse investimento está sendo utilizado adequadamente. Investir para que os professores fiquem atualizados dos assuntos da atualidade, proporcionar cursos para aprimorar o seu conhecimento. Que será bem reconhecido. Isso aumentaria a nota dos alunos e o nível das escolas públicas.

03 11 17

Prova Brasil

A prova Brasil é uma prova da qual o governo manda para serem aplicadas nas escolas públicas para verem se os professores estão fazendo um trabalho bem feito. Mas a preocupação com o ensino público é muito baixa por conta disso que o ensino não é um dos melhores. Assim também há falta de investimento para melhorar a capacidade dos professores, cursos preparatórios e etc.

A maioria dos professores são bem preparados, mas com o tempo precisa-se de um aprimoramento. A prova Brasil é um erro porque é com ela que o governo observa de longe como está indo o desempenho dos professores nas salas de aula, isso é um absurdo absurdo porque não tem como cobrar de uma pessoa nem ter investido no que ela faz.

Se o governo tivesse preocupação com o ensino no Brasil, eles iam procurar investir na capacitação dos professores da mesma forma que eles iam investir ^{em} outras coisas assim como ~~fe~~ ^{em} nos jornais. Os governadores deveriam entrar um pouco mais na realidade dos professores, deveriam sentir na pele como é duro ser professor aqui no Brasil.

Com isso concluo que não é só falta de investimento, é medo, medo que o povo brasileiro se torne mais capaz e mais ligado no que os governadores, deputados e senadores ^{fazem} etc... medo que o povo seja capaz de perceber que esse tempo todo estão sendo enganados, e iludidos com falsas promessas.

Eles deveriam parar de jogar a escola pelas notas que o aluno tira na prova Brasil, e deveriam ~~de~~ observar de perto o desempenho dos alunos.

ANEXO B – PLANO DE ENSINO ANALISADO

PLANO DE ENSINO ANUAL (1º, 2º, 3º e 4º BIMESTRES)

REFERENTE AO ANO LETIVO: 2017 TURMAS: 9º ano DISCIPLINA: Língua Portuguesa

1º BIMESTRE

CONTEÚDO	ESTRATÉGIAS	METAS BIMESTRAIS
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estudo semântico de diversos gêneros – quadrinhos – fábulas – notícias – verbetes – contos, etc. – e a familiaridade com a leitura dos mesmos.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação de textos. - Atividades classe/casa. - Roda de leitores. - Verificação de leitura e/ou trabalho com os livros paradigmáticos. - Aulas expositivas e participativas. - Utilização de tecnologia digital. • Aula expositiva e dialogada; Aulas práticas; Tempestade Cerebral; Aula demonstrativa; Estudo dirigido; Resolução de exercícios; Leitura, discussão e debates; Laboratórios e oficinas; Estudo do meio; • Aulas teórico-práticas com leituras e análises de textos, leitura extra-classe, emprego de recurso audiovisual, trabalhos dirigidos (individuais e em grupos), exercícios de fixação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e produzir textos, orais ou escritos, de diferentes gêneros autonomamente.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Leitura e compreensão textual de distintos gêneros textuais enfocando a</i> 		<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a língua como fenômeno cultural,

<p><i>Prova Brasil.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Texto literário.</i> 	<p>histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a língua como instrumento de construção da identidade de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>A importância da Língua Portuguesa.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a escrita como simbolização da fala.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tipologia textual – (Narrativo- Descritivo-Dissertativo).</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a necessidade da existência de convenções na língua escrita.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Gêneros textuais: conto, poema, artigos de divulgação, artigos de opinião, reportagens.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar a escrita como um bem cultural de transformação da sociedade.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Variedades da Língua.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar variedades do <p style="text-align: center;">METODOLOGIA</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Revisão das classes gramaticais.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar uma atitude

	crítica e ética no que diz respeito ao uso da língua como instrumento de comunicação social;
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estrangeirismos;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a presença de palavras estrangeiras/neologismos no cotidiano dos brasileiros;
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Neologismos;</i> 	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Processo de formação das palavras: Derivação e composição;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o processo de formação das palavras

2º BIMESTRE

CONTEÚDO	ESTRATÉGIAS	METAS BIMESTRAIS
<i>Processo De formação das palavras:</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação de textos. - Atividades classe/casa. - Roda de leitores. - Verificação de leitura e/ou trabalho com os livros paradigmáticos. - Aulas expositivas e participativas. - 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o processo de formação das palavras

Utilização de tecnologia digital.	
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os períodos; • Reconhecer e classificar as conjunções.
	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o sentido de cada oração subordinada e diferenciar as reduzidas das desenvolvidas; • Identificar as diferenças de sentidos envolvendo os vocábulos homônimos e parônimos • Compreender e aplicar as regras que regem a formação do texto dissertativo. • Utilizar com propriedade as características que regem essa tipologia textual;

_Tipos de derivação;

_Tipos de composição;

- *Período composto por coordenação e período composto por subordinação.*

- *Conjunções coordenativas.*

- *Conjunções subordinativas.*

- *Orações coordenadas.*

- *Orações subordinadas substantivas desenvolvidas e reduzidas.*

- *Homônimas e parônimas.*

- *Estrutura do texto dissertativo/argumentativo.*

- *Produção de textos dissertativos/argumentativos.*

	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar corretamente as figuras de linguagem;
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Figuras de linguagem.</i> 	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Orações subordinadas adjetivas desenvolvidas e reduzidas.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e diferenciar esse tipo de subordinada partindo de seu significado;
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Acentuação gráfica.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Rever as regras que regem e aplicá-las corretamente;

3º BIMESTRE

CONTEÚDO	ESTRATÉGIAS	METAS BIMESTRAIS
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pontuação.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação de textos. - Atividades classe/casa. - Roda de leitores. - Verificação de leitura e/ou trabalho com os livros paradidáticos. - Aulas expositivas e participativas. - Utilização de tecnologia digital. 	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Recomendações ortográficas de palavras e expressões que apresentam dificuldade de escrita.</i> 		<ul style="list-style-type: none"> • Rever e compreender as regras de pontuação; • Rever tais situações compreendendo suas regras estruturais;

<ul style="list-style-type: none"> • Orações subordinadas adverbiais desenvolvidas: <ul style="list-style-type: none"> _Condicional; proporcional; comparativa; temporal; consecutiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e diferenciar esse tipo de subordinada partindo de seu significado;
<ul style="list-style-type: none"> • Orações subordinadas adverbiais desenvolvidas: concessiva,; causal; final; conformativa 	
<ul style="list-style-type: none"> • Orações subordinadas adverbiais reduzidas. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Produção textual: 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a habilidade de produzir, expor suas idéias e defender suas opiniões com coerência;
<ul style="list-style-type: none"> _Crônicas; 	
<ul style="list-style-type: none"> Artigo de opinião; 	
<ul style="list-style-type: none"> Texto dissertativo; 	

CONTEÚDO	ESTRATÉGIAS	METAS BIMESTRAIS
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Recomendações ortográficas de palavras e expressões que apresentam dificuldade de escrita.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação de textos. - Atividades classe/casa. - Roda de leitores. - Verificação de leitura e/ou trabalho com os livros paradigmáticos. - Aulas expositivas e participativas. - Utilização de tecnologia digital. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rever regras eliminando dúvidas;
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Orações subordinadas adverbiais desenvolvidas e reduzidas.</i> 		<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e diferenciar esse tipo de subordinada partindo de seu significado;
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Colocação pronominal.</i> 		<ul style="list-style-type: none"> • Classificar corretamente o uso dos pronomes observando o lugar que o mesmo se encontra em relação ao verbo. • Empregar os pronomes oblíquos átonos em posições distintas(enclíticos, proclíticos e mesoclíticos)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Concordância nominal e verbal.</i> 		<ul style="list-style-type: none"> • Determinar em orações as combinações realizadas em torno de nomes e verbos.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Regência verbal e nominal.</i> 		<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a regência verbal e nominal como relação entre o termo regente e o termo regido e

	usar a forma de ligação adequada entre esses termos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Empregar conforme adequação gramatical <u>QUE</u> e <u>SE</u>.
	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar e utilizar as normas do Acordo Ortográfico.
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer casos em que há crase, e empregar corretamente.

- *Funções do QUE e SE.*

- *Considerações acerca do Acordo ortográfico.*

- *Sinal indicativo de crase.*