

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

CLÁUDIA VERÔNICA ERLACHER PESTANA

**RELATOS ORAIS COMO INCENTIVADORES DA PRÁTICA DE LEITURA DOS
ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Vitória
2021

CLÁUDIA VERÔNICA ERLACHER PESTANA

**RELATOS ORAIS COMO INCENTIVADORES DA PRÁTICA DE LEITURA DOS
ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Proletras, do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profª. Drª Sandra Mara Mendes da Silva Bassani

Vitória

2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

P476r Pestana, Cláudia Verônica Erlacher.

Relatos orais como incentivadores da prática de leitura dos alunos do 6º ano do ensino fundamental II / Cláudia Verônica Erlacher Pestana – 2021.

126 f.: il. ; 30 cm.

Orientadora: Sandra Mara Mendes da Silva Bassani.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras, Vitória, 2021.

1. Leitura. 2. Comunicação oral – Estudo e ensino (Ensino fundamental). 3. Oralidade e comunicação – Educação. 4. Educação – Meios auxiliares. 5. Prática de ensino. 6. Língua portuguesa – Estudo e ensino. I. Bassani, Sandra Mara Mendes da Silva. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21: 372.4

Elaborada por Marcileia Seibert de Barcellos – CRB-6/ES - 656

CLÁUDIA VERÔNICA ERLACHER PESTANA

**RELATOS ORAIS COMO INCENTIVADORES DA PRÁTICA DE LEITURA DOS
ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 15 de março de 2021

COMISSÃO EXAMINADORA

**SANDRA MARA
MENDES DA SILVA**

Assinado de forma digital por
SANDRA MARA MENDES DA SILVA
BASSANI:00025411730

BASSANI:00025411730 Dados: 2021.03.16 14:39:39 -03'00'

**Doutora Sandra Mara Mendes da Silva Bassani
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Orientadora**

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

SANDRA MARA MENDES DA

Assinado de forma digital por
SANDRA MARA MENDES DA SILVA

SILVA BASSANI:00025411730 BASSANI:00025411730

Dados: 2021.04.16 13:00:22 -03'00'

**Doutora Mayelli Caldas de Castro
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno**

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

**SANDRA MARA
MENDES DA SILVA**

Assinado de forma digital por
SANDRA MARA MENDES DA SILVA
BASSANI:00025411730

BASSANI:00025411730 Dados: 2021.04.16 13:01:17 -03'00'

**Doutora Fernanda Zanetti Becalli
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Externo**

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

CLÁUDIA VERÔNICA ERLACHER PESTANA

PESTANA, Cláudia Verônica Erlacher; BASSANI, Sandra Mara Mendes da Silva.
Relatos Orais como Incentivadores da Prática de Leitura dos Alunos do Ensino Fundamental II. Vitória: Ifes, 2021. 45 p. (Caderno Pedagógico - E-book)

Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 15 de março de 2021

COMISSÃO EXAMINADORA

SANDRA MARA
MENDES DASILVA

Assinado de forma digital por
SANDRA MARA MENDES DA
SILVA BASSANI:00025411730

BASSANI:00025411730 Dados: 2021.04.16 12:55:09
-03'00'

Doutora Mayelli Caldas de Castro
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

SANDRA MARA
MENDES DASILVA

Assinado de forma digital por
SANDRA MARA MENDES DA SILVA
BASSANI:00025411730

BASSANI:00025411730 Dados: 2021.04.16 12:55:51 -03'00'

Doutora Fernanda Zanetti Becalli
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelas bênçãos concedidas e pela vitória alcançada.

A Ele toda honra e toda glória.

Ao meu esposo, Adilson, pela compreensão nos momentos de minhas ausências.

Aos meus familiares, pelo incentivo dado. À minha mãe Olga e à minha irmã Cacilda pelas orações para que tudo desse certo.

À minha orientadora, Dr^a Sandra Mara Mendes da Silva Bassani, pela dedicação e pelo empenho demonstrados em suas valiosas contribuições para a elaboração deste trabalho.

À querida amiga Elaine Cristina Rossi Pavani, por sua amizade e apoio.

À professora Dra. Edenize Ponzo Peres, pelo aporte dado à qualificação.

À banca de defesa, composta pelas professoras Dr^a Fernanda Zanetti Becalli e Dr^a Mayelli Caldas de Castro, por colaborarem com seus conhecimentos.

Aos demais professores do Profletras, pelos ensinamentos transmitidos.

Aos colegas de classe do Profletras, pelo companheirismo, em especial a Anna Flávia Faria Dantas de Medeiros, amiga com a qual compartilhei momentos de ansiedade, de dúvidas e de alegria.

Aos meus alunos que, com suas participações, enriqueceram esta pesquisa.

À Capes, pelo apoio financeiro.

Dedico este trabalho à minha filha Ana Clara,
companheira em todos os momentos.

RESUMO

As tarefas de pós-leituras, como a escrita de resenhas de livros e o preenchimento de fichas de leitura, geralmente solicitadas aos alunos, acabam levando-os a pensar que a prática de ler é apenas uma atividade metódica, burocrática e, para muitos, desagradável. Mediante observação de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II em aulas de leitura de Língua Portuguesa, percebeu-se que eles não se sentem atraídos pela leitura como ponto de partida para a produção escrita, no entanto, gostam de relatar oralmente as histórias que leram. Assim, partindo do pressuposto de que o relato oral de histórias pode incentivar o gosto pela leitura tanto de quem lê e relata quanto de quem as ouve, pois a prática de ouvir histórias suscita a imaginação e desperta a curiosidade para novas leituras, surgiu a proposta de desenvolver uma pesquisa que pudesse comprovar essa hipótese. A metodologia utilizada é qualitativa, de natureza participante. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados dois questionários com perguntas abertas e fechadas, o primeiro com o objetivo de identificar a motivação dos alunos para a leitura, bem como suas habilidades de expressão oral, e o segundo com o objetivo de averiguar se a hipótese levantada se confirmava após a aplicação de uma sequência didática que privilegiava atividades para o relato oral. A fundamentação teórica a respeito de leitura, gênero oral e oralidade está embasada, entre outros autores, nos estudos de Antunes (2003; 2009), Zilberman (2009), Geraldi (2004), Marcuschi (2008; 2010) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). A sequência didática foi desenvolvida com base na concepção de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). Os resultados mostraram que os alunos preferem falar a escrever a respeito dos livros lidos e que a experiência de relatar histórias oralmente tende a motivá-los à prática de leitura.

Palavras-chave: Gêneros textuais orais. Leitura. Oralidade. Relatos orais.

ABSTRACT

Most of the time, post-reading activities, such as the production of book forms and filling out reading reviews, usually requested from students, end up leading them to think that the practice of reading is just a methodical, bureaucratic and, for many, unpleasant tasks. Through the observation of 6th grade students of Elementary School II in Portuguese Language reading classes, it is noted that the students do not feel captivated by reading as a starting point for textual production, but they like to narrate orally the stories they have read. Therefore, considering that the oral report of stories can broaden the pleasure of reading both those who read and tell and who listen to them, because the practice of listening to stories develops the imagination and creates curiosity for new readings, the proposal arose to develop a research that could prove this hypothesis. The research model used is qualitative, of a participant nature. Two questionnaires with open and closed questions were used as data collection instruments, the first questionnaire with the objective of identifying the motivation of the students for reading, as well as their oral expression skills, and the second questionnaire with the objective of verifying whether the hypothesis raised was confirmed after the application of a didactic sequence that favored activities for oral reporting. The basic authors regarding reading, oral gender and orality are based, among other authors, on the studies by Antunes (2003; 2009), Zilberman (2009) and Geraldi (2004), Marcuschi (2008, 2010) and the Common National Curriculum Base (BRASIL, 2018). The didactic sequence was developed based on the conception of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2011). The results showed that students prefer to talk about the books read and that the experience of reporting stories orally tends to motivate them to carry out the proposed readings.

Keywords: Oral textual genres. Reading. Orality. Oral reports.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertação de mestrado: Uso de gêneros orais no ensino da língua materna.....	22
Quadro 2 – Dissertação de mestrado: O tratamento da oralidade em sala de aula..	23
Quadro 3 – Dissertação de mestrado: A literatura como experiência: a roda de leitura e a formação do leitor.....	25
Quadro 4 – Dissertação: contar histórias: um caminho para a formação do leitor literário	26
Quadro 5 – Dissertação: a modalidade oral no ensino de língua portuguesa	27
Quadro 6 – Divisão dicotômica entre fala e escrita	39
Quadro 7 – Competências e habilidades BNCC, eixo oralidade	42
Quadro 8 – A infraestrutura da escola.....	48
Quadro 9 – Síntese da Sequência Didática	63
Quadro 10 – Produção inicial	64
Quadro 11 – Momento escolha e leitura de livros	65
Quadro 12 – Conhecendo e praticando o gênero relato oral	65
Quadro 13 – Momento de relatar 1	66
Quadro 14 – Linguagem formal e linguagem informal.....	66
Quadro 15 – Momento de relatar 2	67
Quadro 16 – Produção Final	68
Quadro 17 – Atividade: Perguntas a respeito do vídeo “Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore”	71
Quadro 18 – Atividade: Perguntas a respeito do gênero oral.....	73
Quadro 19 – Texto relato escrito “O alívio do compartilhar”.....	75
Quadro 20 – Atividade sobre os relatos	76
Quadro 21 – Perguntas sobre a apresentação do relato oral.....	78
Quadro 22 – Texto “Na escola”	83
Quadro 23 – Produção de relato oral	94
Quadro 24 - Possibilidades de retextualizações.....	95
Quadro 25 – O gosto pela leitura e sua importância para a aprendizagem	99
Quadro 26 – A motivação para a leitura.....	99
Quadro 27 – Gênero textual e livro favoritos para leitura	100
Quadro 28 – A experiência de produção textual oral	100
Quadro 29 – Preferência para produção textual: modalidade escrita ou falada	101

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vista parcial da sede do município de Viana.....	46
Figura 2 – Vista do bairro onde está localizada a escola	47
Figura 3 – Biblioteca da escola	49
Figura 4 – Pátio interno da escola.....	50
Figura 5 – Área interna da escola	50
Figura 6 – Esquema da sequência didática	62
Figura 7 – Capa do livro <i>A cabana</i>	80
Figura 8 – Capa do livro <i>Manobra radical</i>	80
Figura 9 – Capa do livro <i>Harry Potter e a Pedra Filosofal</i>	81
Figura 10 – Capa do livro <i>Procura-se um planeta sustentável</i>	81
Figura 11 – Capa do livro <i>Os cisnes selvagens</i>	81
Figura 12 – Capa do livro <i>A tempestade</i>	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Nível de proficiência em leitura (Brasil e grandes regiões, 2018)	35
Gráfico 2 – Questão 1 – Você gosta de ler?.....	52
Gráfico 3 – Questão 2 – Você tem o hábito de ler textos fora do ambiente escolar? Em caso afirmativo, em quais situações do seu cotidiano, fora da escola, você lê?	52
Gráfico 4 – Questão 3 – Você se sente motivado, na escola, para ler?	53
Gráfico 5 – Questão 4 – Dos gêneros textuais, relacionados abaixo, qual você prefere ler? Assinale quantos desejar	54
Gráfico 6 – Questão 5 – Que tipo de atividade você prefere fazer?	55
Gráfico 7 – Questão 6 – Você sabe quais são as características da fala e do texto escrito?	56
Gráfico 8 – Questão 7 – Você acha que a fala é sempre informal, ou seja, não precisa de cuidados (pronúncia clara e correta das palavras, utilização de regras gramaticais, etc.)?	57
Gráfico 9 – Questão 8 – Quando os professores propõem atividades de exposição oral (debates, conversas, apresentações, etc.) você:	58
Gráfico 10 – Questão 9 – Você acha que fazer apresentações orais (apresentar trabalhos, debater temas de estudos, relatar livros, etc.) é uma atividade:.....	59
Gráfico 11 – Questão 10 – Como você definiria sua habilidade para falar em público?	59
Gráfico 12 – Questão 1 – Você acha que a leitura de livros infantojuvenis proporciona conhecimento e amplia sua visão de mundo, além de acrescentar à sua aprendizagem/formação assuntos de seu interesse que, às vezes, não são abordados na escola?	87
Gráfico 13 – Questão 02 – Quando você precisa ler um livro para depois fazer uma prova ou uma atividade avaliativa escrita sobre ele, você se sente motivado a ler o livro?.....	88
Gráfico 14 – Questão 03 – Há algum trabalho feito com os livros em sala de aula que você gostou? Em caso afirmativo, comente como foi.	89
Gráfico 15 – Questão 04 – Qual(ais) livro(s) você leu que são seus favoritos?	90
Gráfico 16 – Questão 05 – Entre as atividades que envolveram esta pesquisa, você gostou da experiência de relatar oralmente o livro que leu? Por quê?.....	91
Gráfico 17 – Questão 06 – Quando você lê um livro e precisa falar sobre ele, você prefere fazê-lo de que forma?	92

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	22
3	REFERENCIAL TEÓRICO	29
3.1	A LEITURA E OS GÊNEROS TEXTUAIS	29
3.2	FALA E ESCRITA.....	37
3.3	GÊNEROS ORAIS.....	41
4	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	44
4.1	O CENÁRIO DA PESQUISA	46
4.2	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	51
4.3	ANÁLISE DOS RESULTADOS PRELIMINARES	51
5	A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	61
5.1	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA....	68
5.2	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	86
5.2.1	Dados finais: questionário sobre a leitura e os relatos orais	87
5.3	ANÁLISE DA PRODUÇÃO RELATO ORAL	93
5.4	ANÁLISE COMPARATIVA: QUESTIONÁRIO INICIAL E QUESTIONÁRIO FINAL.....	98
5.5	O PRODUTO EDUCACIONAL	101
5.5.1	Validação do produto educacional com os pares	103
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS	111
	APÊNDICE A – Questionário inicial.....	116
	APÊNDICE B – Questionário final	119
	APÊNDICE C – Ficha de observação.....	121
	APÊNDICE D – Termo de assentimento livre e esclarecido.....	122
	APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	124
	APÊNDICE F – Carta de anuência.....	126

1 INTRODUÇÃO

“Oh! que saudades que tenho/Da aurora da minha vida/Da minha infância querida/Que os anos não trazem mais!” Esses versos do poeta Casimiro de Abreu resumem o que sinto ao me recordar do meu tempo de criança vivido por alguns anos no interior do Estado, no município de Domingos Martins/ES. Desfrutar do contato com a natureza e conviver com a beleza do canto dos pássaros e o cheiro das flores me encantavam.

Foi lá também, ainda criança, que pude ter contato com minhas primeiras leituras de mundo. Foi-me dado o prazer de interagir desde cedo com a contação de histórias e com palavras proferidas em voz alta, as quais me influenciaram antes mesmo das primeiras aulas na escola. Por meio do contado com pessoas humildes e de gestos simples, conheci muitas histórias contadas oralmente. Eram histórias que me encantavam e me faziam viajar na imaginação.

Contados por gente conhecedora da palavra e das mais sinceras frases sem ao menos ter ido à escola ou serem apresentadas ao mundo da escrita, os “causos” proferidos ganhavam mais vida ao serem sabiamente relatados de boca em boca. O encanto vinha de gente simples que trazia em suas narrativas relatos inspirados nas mais belas histórias que a vida se encarregou de mostrar-lhes. Singelas histórias que, por terem sido relatadas oralmente, permanecem vivas até os dias atuais. E, assim, não se apagaram, pelo contrário, ganharam cada vez mais vida, sendo expressadas pela voz de quem, com tanta humildade, com tanta entonação e conhecimento, encantava-me.

E eu, na minha imaginação de criança, era conduzida aos mais diversos lugares. Estes eram habitados por mim e ganhavam vida sem eu nunca antes ter estado lá. Relatos orais, histórias da família, da mitologia, do folclore, entre outras, heróis, heroínas e princesas povoavam minha mente e me proporcionavam prazer e diversão.

A contação de história despertava em mim um mundo de sonhos e de gosto pelo conhecimento, com atitudes positivas em relação à descoberta da leitura. Hoje, ao compreender a manifestação da linguagem por meio de uma língua viva, posso perceber o quanto de relação dialógica existia ali, afinal “A palavra está sempre

carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2014 [1979], p. 99). E foi a partir do discurso proferido pelas pessoas de meu convívio infantil que tive subsidiados minha primeira experiência e o contato com a palavra, a palavra falada.

Nostálgicas se tornaram essas lembranças. Grande é a saudade que tenho daqueles momentos. Como era bom ouvir histórias, como era bom ser criança, conhecer pessoas, lugares e participar daquele mundo encantado! De “ouvido em pé”, eu não perdia nenhuma palavra. Eram histórias de um cangaceiro que andava pelo sertão nordestino, de uma festa que aconteceria no céu, de casais sonhadores que viveram amores impossíveis, de famílias que viviam em guerra, de um reino inteiro que dormiu por muitos anos, entre tantas outras que minha memória se encarregou de guardar.

Aos seis anos iniciei na escola. Não morava mais no interior. Estava agora na “cidade grande”. A proximidade com as pessoas se tornara menor e as histórias contadas começaram a ficar para trás. Mas, enfim, era o momento de ir à escola. Ainda retomo em minhas memórias esse primeiro contato com a vida escolar. Até dos primeiros materiais escolares tenho recordações. A importância que eles tinham para mim naquele primeiro contato com o ambiente escolar era algo inexplicável. Até o cheiro do lápis de cor e do giz de cera me traz boas lembranças.

Entretanto, recordo também que apenas cartilhas e palavras soltas acompanharam-me em todos os quatro primeiros anos da escola. Somente ao chegar no segundo ciclo do Ensino Fundamental pude ler meu primeiro livro. “Zezinho, o dono da Porquinha Preta”, da série Vaga-Lume, foi meu primeiro contato com a literatura escrita. E assim, até o nono ano, eu sempre lia dois livros por ano. Na época, eu achava muito interessante e suficiente para a turma, mas hoje vejo que era pouco, que meus professores poderiam ter nos encantado mais com a leitura. Posso dizer, mesmo assim, que esses professores, com todas as suas limitações, ajudaram na construção de outros conhecimentos adquiridos por mim. Nessa mesma época, não tenho lembrança de projetos que despertassem o meu gosto pela leitura. Lembro-me muito das atividades direcionadas para a análise sintática e bastante arraigadas nos exercícios gramaticais.

Já na adolescência, eu ainda me recordava das histórias contadas por aquela gente simples do interior, que, provavelmente, despertaram em mim a curiosidade pelo mundo da palavra e motivaram minhas idas à biblioteca da escola.

No Ensino Médio as coisas não mudaram muito: as questões sobre análise sintática ainda se faziam muito presentes nas aulas de Língua Portuguesa. Leitura e escrita pareciam não fazer parte do currículo e nem dos planos de aula dessa disciplina. Cheguei ao final do Ensino Médio sem ao menos ter lido as obras literárias que o currículo escolar direcionava como leituras “obrigatórias”, pois para muitos professores a prioridade era aprender gramática e, se houvesse tempo, teríamos aulas de leitura. Copiávamos linhas e mais linhas de atividades que iam sendo transcritas na lousa e apenas serviam para nos tornar cada vez mais distantes dos livros.

Sem saber ao certo o que era um curso superior e que caminho seguir a partir dali, fiquei alguns anos sem estudar. Por parte da escola não recebi orientações. Minha família era formada por pessoas simples e humildes, que também não sabiam como me direcionar. Meus irmãos mais velhos já tinham terminado o Ensino Médio, e meus pais, na sua simplicidade, achavam que era o suficiente. Confesso que me senti perdida. Parecia que tudo que havia estudado até ali não fazia sentido. Durante seis anos me dediquei apenas ao trabalho, até que senti necessidade de fazer um curso superior. Nesse momento, já havia me informado e sabia qual era o caminho para chegar à universidade. Sabia também que não seria fácil, pois teria que conciliar a graduação com o emprego. Mas percebi que era o momento de tentar.

Foi então que no ano de 2002 consegui ingressar na Universidade Federal do Espírito Santo, no curso de Letras-Português. Na ocasião, eu havia lido sobre as possibilidades de trabalho para um profissional de Letras e descobri que poderia, após formada, atuar em um jornal como editora de texto. Pensei também que o curso me daria a possibilidade de ser preparada para provas de concursos públicos. Achei maravilhosa a ideia de cursar a graduação para esses fins, pois não pensava em cursar uma licenciatura para me tornar professora.

Mas o destino nos reserva surpresas. Ao final do terceiro período do curso, uma colega me incentivou a conhecer sua escola. Lá fui informada de que estavam precisando de professor de Língua Portuguesa e me ofereceram a vaga. E o que aconteceu? Aceitei, e há dezesseis anos atuo como professora de Língua Portuguesa. Concluí meu curso em 2005 e comecei a participar de concursos na área da educação. No ano de 2007, fui aprovada no certame para professor de Língua Portuguesa do município de Viana. No ano seguinte, fui efetivada pelo Estado, e hoje trabalho como professora da rede Estadual e Municipal, com alunos do Ensino Médio e do Ensino Fundamental.

A ideia de ser editora de jornal desapareceu e deu espaço a um lugar de aprendizagem, com um ambiente repleto de crianças e adolescentes que me impulsionam todos os dias a acreditar que a escola pode fazer a diferença. Fazem-me pensar que a leitura, muitas vezes, só chegará até eles por meio das aulas de Língua Portuguesa. E, então, também penso que é nesse universo que ela será, junto ao professor, responsável por instrumentar o aluno leitor para participar, discutir, criar e interagir. Acredito ainda que, por meio dela e dos textos literários, tem-se a construção de pensamentos críticos e relevantes para a formação do aluno, além de uma grande capacidade transformadora. Como afirma Candido (2011, p. 177), em seu texto *O direito à literatura*, “Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção.”

No decorrer dos anos, tentei outras oportunidades. Fui aprovada para a carreira bancária no ano de 2009. Cheguei a trabalhar por alguns meses, mas acabei deixando o cargo para continuar na educação. Apesar de tantas dificuldades que trilham nossa caminhada nesta área, ainda acredito ter feito a escolha certa.

Por mais de dez anos atuei em sala de aula com o Ensino Fundamental e Médio, até que no ano de 2018 fui aprovada para o Mestrado Profissional em Letras - Profletras. A partir de então, minhas práticas em sala de aula mudaram muito. O modo de conduzir as aulas e a maneira de ver o ensino tomaram direções ainda mais precisas para se chegar a um objetivo único de aprendizagem. Hoje, percebo o quanto os horizontes para o conhecimento se abrem quando temos a oportunidade de cursar um

mestrado. Está sendo uma experiência única. Sinto-me maravilhada em estar neste curso.

Agora ainda mais me angustiam o desinteresse e a desmotivação pela leitura nas aulas de Língua Portuguesa. São muitas as inquietações. E eu, como professora e mediadora, preciso contribuir com esses muitos meninos e meninas que passam pelas minhas salas de aula. É preciso despertar o gosto pela leitura, já que os alunos precisam vê-la como algo transformador, como prática que irá torná-los independentes e autores de suas ideias.

A prática da leitura é indispensável e promove mudanças significativas no cotidiano escolar. Entretanto, na maioria das vezes, a cobrança de tarefas pós-leituras feitas aos alunos para a escrita de resenhas, realização de provas e pretextos para atividades gramaticais, pode desestimular o hábito saudável de ler. A escola, ao cobrar a leitura dessa forma, pode gerar insatisfação por parte do aluno e não conseguir fazê-lo sentir gosto pela leitura. Segundo Antunes (2003), a leitura não cumprirá suas funções sociais se assim ela for cobrada em sala de aula:

Uma atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras "cobranças"; leitura que é, assim, reduzida a momentos de exercício, sejam aqueles da "leitura em voz alta" realizados, quase sempre, com interesses avaliativos, sejam aqueles que têm de culminar com a elaboração das conhecidas "fichas de leitura"; uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (ANTUNES, 2003, p. 28).

Pela experiência como professora, pude observar que muitos alunos parecem não gostar da leitura como ponto de partida para uma possível produção escrita, pois veem a língua escrita como morosa, chata e cheia de regras; entretanto, gostam de narrar oralmente experiências com histórias que já ouviram, que já leram, filmes a que assistiram e outros textos envolvendo a prática da oralidade. Percebendo isso, e com o intuito de incentivar a leitura, passei a ministrar atividades de leitura na biblioteca, com a prática de narração oral dos livros lidos durante as aulas de Língua Portuguesa, em forma de roda de conversa.

A oralidade, principalmente em situações formais é, muitas vezes, esquecida pela escola, o que compromete a formação linguística dos estudantes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹ mencionam que:

Ensinar língua oral no contexto escolar significa possibilitar acesso aos usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra tem no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 67).

Além dos PCN, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) informa que “[...] no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais [...]” (BRASIL, 2018, p. 89).

Com essa perspectiva, surgiu o desejo de desenvolver uma pesquisa que pudesse contribuir para a formação leitora e a interação leitor/texto, por meio da prática dos relatos orais, desenvolvida em rodas de conversa, após a leitura de livros disponíveis na biblioteca. Tal prática, conforme a escolha da obra literária, possibilita aos alunos acesso aos usos mais formalizados da linguagem, além da ampliação do vocabulário e do desenvolvimento da argumentação, contribuindo para a elaboração de estruturas coesivas, por meio do uso de conectivos e frases mais estruturadas, promovendo, assim, competências textuais eficientes para o aperfeiçoamento da linguagem.

Segundo Marcuschi (2010, p.25), “A oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais [...]; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”. Ainda, o autor enfatiza a necessidade de estudo dos gêneros orais por estes estarem diretamente ligados com o conhecimento comum dos falantes, tornando, assim, seu entendimento precioso para a compreensão da oralidade.

Acredita-se que o gênero relato oral poderá conquistar o leitor infanto-juvenil e aguçar seu gosto pela leitura, pois traz para mais perto do aluno a oportunidade de expressar-se não somente pela modalidade escrita, que muitas vezes torna a leitura enfadonha

¹De acordo com Guimarães e Semis (2017), mesmo com a homologação da Base Nacional Comum Curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) devem continuar existindo como documentos orientadores não obrigatórios.

com cobrança de questões avaliativas, mas também pela modalidade oral, fazendo com que consiga manifestar-se de forma espontânea e participativa no que diz respeito às suas opiniões e ideias sobre a leitura feita. Partindo do pressuposto de que o relato oral de histórias pode incentivar o gosto pela leitura tanto de quem lê e relata quanto de quem as ouve, pois a prática de ouvir histórias suscita a imaginação e desperta a curiosidade para novas leituras, almeja-se, por meio desta pesquisa, comprovar essa hipótese.

Assim, percebe-se a necessidade de a escola trabalhar com os gêneros orais, não para corrigir a fala dos alunos por estar em desacordo com a variedade de prestígio, mas com o propósito de garantir, em sala de aula, atividades de fala, de escuta e de reflexão sobre a língua. A oralidade não pode ser relegada a segundo plano; é preciso valorizá-la e trabalhar em sala de aula com os mais diversos gêneros orais, debates, discussões, seminários, entrevistas, entre outros, dos mais informais aos mais formais por meio de prática contínua. A língua falada, tanto quanto a escrita, deve ser vista como forma de ação social em que dialogam sujeitos envolvidos na prática da linguagem.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo principal contribuir para que os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, a partir do relato oral, despertem o gosto pela leitura, além de serem capazes de ampliar, em suas práticas orais, a sua competência comunicativa.

A partir do objetivo geral, destacamos os objetivos específicos: 1) produzir relato oral a partir da leitura de obras literárias; 2) realizar rodas de leitura para possibilitar o desenvolvimento da oralidade; 3) compartilhar reflexões e pensamentos a respeito das histórias lidas; 4) desenvolver a capacidade de expressar-se publicamente por meio de discurso oral monitorado.

É importante salientar que o presente trabalho não tem foco no texto escrito. Entretanto, poderá servir de alicerce para outras pesquisas nesse sentido, pois acredita-se que as atividades aqui relacionadas ajudarão os alunos a terem desempenho melhor nas séries seguintes, que, possivelmente, vão exigir grau maior de organização das ideias, como no caso das produções dissertativo-argumentativas.

Os textos escritos desses alunos poderão ser mais bem elaborados, já que terão como experiência a apresentação de relatos orais formais, gênero este que contemplará o discurso monitorado e o uso da variedade de prestígio da língua, contribuindo, assim, para a articulação de raciocínios coerentes.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, apresentamos trabalhos acadêmicos cujos temas se relacionam com esta pesquisa. Procuramos elencar contribuições a partir dos descritores: gêneros textuais orais, leitura, oralidade e relatos orais.

Como forma de interação com outras pesquisas, buscamos, no repositório acadêmico da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dissertações e teses que dialogassem com o tema proposto. Visando encontrar discussões mais atuais a respeito dos descritores apontados, foram analisados trabalhos acadêmicos concebidos entre 2015 a 2018; entre esses anos foram pertinentes as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular. Destacamos que no ano de 2018 houve a homologação desse documento com olhar para os aspectos que envolvem a leitura, como o prazer, a fluidez e o encantamento, apontando, assim, novos nortes para o modelo educacional.

A revisão de literatura desta pesquisa buscou oportunizar a análise de algumas dissertações desenvolvidas no Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional por entender que se faz importante o conhecimento dessas pesquisas por serem direcionadas para a prática em sala de aula.

Para melhor exemplificação da revisão feita, têm-se abaixo algumas dissertações que dialogam com nossa pesquisa e colaboram para o seu desenvolvimento, permitindo a busca por experiências que contribuem para o enriquecimento do tema abordado.

Quadro 1 – Dissertação de mestrado: Uso de gêneros orais no ensino da língua materna

Título	Uso de gêneros orais no ensino da língua materna de alunos do 7º ano – algumas reflexões
Autor	Patrícia de Caldas Raymundi
Local e Ano da defesa	Universidade de Vale dos Rios do Sino – UNISINOS – RS 2015 – Programa de pós-graduação em linguística aplicada nível mestrado

Proposta	Discutir as atividades propostas por uma professora de língua portuguesa para desenvolver a oralidade mais monitorada de alunos de língua materna por meio de uma sequência de atividade com o gênero entrevista.
----------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A autora, em sua dissertação, menciona que o professor precisa perceber a necessidade de trabalhar os gêneros orais em sala de aula para que, assim, o aluno consiga compreender o uso adequado desses gêneros, tendo conhecimento das situações próprias de prática social, fazendo uso do conhecimento discursivo que adquiriu fora do ambiente escolar e adequando-se a situações de uso.

Ademais, defende que os gêneros, em particular o oral, dependem ainda da situação real em que aparecem e que, por isso, o aluno precisa compreender que o discurso utilizado por ele com seus colegas e amigos em situações informais não pode ser o mesmo utilizado em momentos de apresentações, que exigem grau maior de formalidade, como em uma apresentação de um seminário, por exemplo.

Mostrar essa visão da linguagem ao educando para que ele possa utilizá-la de acordo com as práticas sociais, segundo a pesquisadora, é o caminho para valorizar a linguagem oral no contexto escolar.

Assim como a pesquisa de Raymundi (2015), a nossa pesquisa pretende, também, contribuir para que a oralidade adquira mais espaço no contexto escolar, com uma maior sistematização em sala de aula, utilizando para isso estratégias de leitura que tenham como incentivo a prática dos gêneros orais. Além de conduzir o aluno a situações de uso em que serão necessárias realizações formais da linguagem. Nesse contexto, pretendemos, ainda, que o aluno se posicione de maneira crítica e responsiva em diferentes situações sociais.

Quadro 2 – Dissertação de mestrado: O tratamento da oralidade em sala de aula

Título	O tratamento da oralidade em sala de aula
Autor	Mariana Samos Bicalho Costa Furst.

Local e Ano da defesa	Faculdade de Letras - Universidade Federal de Minas Gerais – Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos - POSLIN 2015.
Proposta	Contribuir para o aprimoramento do ensino/aprendizagem da língua materna, uma vez que propiciar a aquisição do domínio da linguagem oral é um ato político e social por facilitar a inserção do sujeito na sociedade, no mercado de trabalho, além de contribuir para a formação da consciência crítica do indivíduo, evitando a manipulação e o abuso de poder pela linguagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Nessa pesquisa, a autora informa que a oralidade não se dá somente em situações informais e reconhece que trabalhar diferentes formas linguísticas da fala, suas marcas discursivas, seu suporte e finalidade de uso leva o educando a refletir sobre a função social que ele desempenha na sociedade.

Nessa perspectiva, a autora mostra que não se trata de ensinar o aluno “a falar”, mas de contribuir para a melhoria do ensino da linguagem oral, por acreditar que as instituições de ensino devem preparar seus alunos para os diferentes contextos comunicativos, para a vida e para a cidadania.

Furst (2015) ainda registra o quanto se tem contribuído para o ensino do oral e informa que, nos últimos anos, tem sido dada mais ênfase à língua falada, com destaque para os estudos realizados pelo Projeto da Norma Urbana Culta (Projeto NURC), que visou à descrição e análise da norma falada urbana culta, desenvolvido nas décadas de 1970 e 1980, e pode ser visto como uma evidência dessa mudança no foco de atenção da modalidade escrita para a modalidade oral.

Também, para a pesquisadora, o interesse pela conversação, presente principalmente nos trabalhos de Luiz Antônio Marcuschi, é uma prova da valorização da oralidade.

Assim como Mariana Samos Bicalho Costa Furst, nossa pesquisa almeja que a oralidade, trabalhada de maneira formal, possa ser significativa para o aluno, permitindo-lhe desenvolver habilidades orais exitosas ao contexto discursivo, sobretudo o de uso público.

Quadro 3 – Dissertação de mestrado: A literatura como experiência: a roda de leitura e a formação do leitor

Título	A literatura como experiência: a roda de leitura e a formação do leitor literário no Ensino Fundamental I
Autor	Soraya Ferreira Pompermayer.
Local e Ano da defesa	Mestrado Profissional em Letras (Profletras), Instituto Federal do Espírito Santo 2016.
Proposta	Identificar de que modo as concepções de leitura, modos de ler e finalidades da roda de leitura propiciam a formação do leitor literário e se configuram como práticas leitoras no âmbito escolar que estimulam novas leituras.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Segundo Pompermayer (2016), antes de ministrar conteúdos formais, é preciso promover a leitura de textos que devam ser aprofundados para que todos vivenciem o encantamento da descoberta de sentidos trazidos pela leitura, dialogando com a realidade e formando para a cidadania. O trabalho incentiva a leitura e a formação de leitores, pois a autora compreende que estas são questões que se apresentam como um dos desafios da escola de Ensino Fundamental e uma exigência da sociedade atual.

O trabalho dialoga com nossa pesquisa, tendo em vista que ele se apoia especificamente nos conceitos de experiência e narração e na busca para identificar de que modo as rodas de leitura propiciam a formação do leitor literário e se configuram como práticas leitoras no âmbito escolar que estimulam novas leituras.

Baseada nos estudos sobre os conceitos de dialogismo defendidos por Bakhtin, a autora demonstra, em sua pesquisa, que a roda de leitura é um espaço de encontro e descoberta do outro como sujeito, com aspirações, sentimentos e vivências que precisam ser desveladas a partir do diálogo no grupo, da participação, da troca de conhecimentos e experiências.

Pompermayer (2016) demonstra que a organização dos participantes em formato de círculo quebra o paradigma tradicional das salas de aula, mantendo uma dialogicidade no processo de construção de um saber coletivo, compartilhado e contextualizado.

Outra aproximação com nossa proposta é o caminho trilhado pela pesquisadora para desenvolver suas oficinas: leituras feitas em rodas e estímulo para as atividades que envolvem a oralidade.

Quadro 4 – Dissertação: contar histórias: um caminho para a formação do leitor literário

Título	Contar histórias: um caminho para a formação do leitor literário
Autor	Maria Gorete Côgo da Silva.
Local e Ano da defesa	Mestrado Profissional em Letras (Profletras), Universidade do Estado de Mato Grosso – MT 2018.
Proposta	Compreender o impacto que a ação de ouvir e contar histórias tem na formação do leitor, adotando a hipótese de que as histórias contadas oralmente incentivam a leitura dos livros nos quais estão escritas.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Silva (2018a) dialoga com a proposta desta pesquisa no que diz respeito ao incentivo da oralidade, adotando a hipótese de que as histórias contadas oralmente incentivam a leitura, transformando a linguagem escrita em linguagem oral, com todas as singularidades e riquezas próprias, valorizando a oralidade protagonizada pelos alunos.

Assim como pretendemos demonstrar em nossa pesquisa, a autora deixa clara a importância de se ampliar o espaço da literatura na educação, formando pessoas completas que podem, por meio da leitura prazerosa de um texto literário, ter suas características descobertas, segundo valores imprescindíveis a todas as sociedades.

Outra questão que nos aproxima do trabalho de Silva (2018a) é o fato de querer incentivar a leitura sem a cobrança de leituras determinadas pelo professor. A pesquisa revela que não houve a pretensão de incentivar a leitura como um modelo, em que há obrigatoriedade de interpretações por meio de inúmeras atividades escritas

antes e depois da leitura, em que o aluno veja a leitura literária com os mesmos olhos que vê qualquer outra atividade escolar. Seu objetivo foi encarar a leitura como um modelo livre de qualquer exigência, em que se busca a fruição literária, o prazer do texto.

Quadro 5 – Dissertação: a modalidade oral no ensino de língua portuguesa

Título	A modalidade oral no ensino de língua portuguesa
Autor	Waldiana Feitosa de Lima Silva.
Local e Ano da defesa	Mestrado Profissional em Letras (Profletras), Universidade Federal do Ceará 2018.
Proposta	Investigar a importância de se valorizar, no ensino da língua materna, a modalidade oral como caminho fértil para se desenvolverem as competências linguísticas e discursivas dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Essa dissertação contribui com nossa pesquisa ao demonstrar que o processo de aprendizagem pela oralidade promove o empoderamento do aluno em suas necessidades sociointerativas, pois será a partir dos eventos comunicativos vivenciados no dia a dia da escola que o aluno poderá desenvolver suas habilidades linguísticas orais em práticas sociodiscursivas monitoradas e ampliar suas estratégias discursivas para alcançar as condições suficientes de fala, de acordo com a situação comunicativa exigida.

Segundo Silva (2018b), ao tratarmos a oralidade como objeto de ensino, visamos à promoção do reconhecimento dos traços orais que diferenciam elocuções formais e informais para despertar no aluno a habilidade da adequação do discurso oral nos diversos contextos linguísticos, de modo que venha a alcançar a construção consciente dos usos formais em instâncias públicas.

É importante destacar a colaboração da pesquisadora ao mencionar as contribuições bakhtinianas que influenciaram consideravelmente a concepção de texto, em que este é objeto de significação, é produto ideológico (não existe fora da sociedade), é dialógico (pois se define pelo diálogo entre os interlocutores e com outros textos), é

único (não é reproduzível nem repetível, pois cada realização textual tem características intrínsecas e particulares).

Além disso, a autora menciona que, nos discursos orais dos alunos, é possível trabalhar com a enunciação, a construção de sentido e a heterogeneidade discursiva por meio de uma proposta de ensino essencialmente interacional para a modalidade oral, seguindo assim a perspectiva dialógica de Bakhtin.

Com relação ao descritor relato oral, não foram encontradas, conforme pretendido, pesquisas que dialogassem com ele e é exatamente por isso que esta pesquisa se faz importante, pois, provavelmente, irá preencher uma lacuna na pesquisa sobre o ensino desse gênero.

As leituras feitas mostraram-nos a relevância e a contribuição social de vários trabalhos relacionadas ao assunto que se pretende conduzir em nossa pesquisa.

Nesse sentido, foi possível perceber a importância da oralidade em sala de aula, como também observamos, por parte dos docentes, a busca constante de metodologias com o intuito de tornar a leitura parte essencial na formação acadêmica dos alunos. Considera-se ainda que o contato com a palavra do outro permitiu-nos questionamentos a respeito da proposta que se pretende desenvolver, além de ter possibilitado criar soluções para possíveis hipóteses levantadas.

No capítulo seguinte, expomos o referencial teórico que norteou os estudos realizados, bem como demonstrou a relevância das informações apresentadas.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos os conhecimentos acerca dos conteúdos teóricos nos quais se apoia esta pesquisa.

3.1 A LEITURA E OS GÊNEROS TEXTUAIS

No contexto de aprendizagem do ambiente escolar é fundamental pensar que o ensino da linguagem deva ser realizado por meio de textos, conforme nos acrescenta Antunes (2003, p. 111) “Mais uma vez, explicito o princípio de que toda atividade linguística é necessariamente textual”. Também, a autora enfatiza que a fala, a escuta, a escrita e a leitura devem necessariamente ser de textos; se não, não é linguagem. Percebe-se que somente pela compreensão e função social do texto que se concretiza sob a forma de um gênero é que se dará o estudo efetivo da língua. Para tanto, enfatizamos a importância do trabalho com os gêneros.

Nesse sentido, torna-se pertinente abordar a questão terminológica dos termos gêneros textuais e gêneros discursivos, pois percebe-se que esses termos acabam por acarretar distintas leituras, já que, por vezes, encontramos materiais em que lemos “Gêneros textuais e discursivos” e em outros “Gêneros textuais ou discursivos”.

A respeito da teoria de gêneros, Rojo (2005, p. 185) menciona, a partir do contexto explicitado para seu estudo, que:

Por fim e mais importante, constatamos que podíamos dividir esses trabalhos em duas vertentes metateoricamente diferentes - que, daqui por diante, denominarei teoria de gêneros do discurso ou discursivos e teoria de gêneros de texto ou textuais. Ambas as vertentes encontravam-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – teoria dos gêneros do discurso – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – teoria dos gêneros de textos -, na descrição da materialidade textual.

Em seu livro *Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais*, Bezerra (2017, p. 21) afirma que “[...] as designações gêneros discursivos e gêneros textuais são o signo de uma polifonia pela qual os diversos pesquisadores se

aproximam ou se afastam da perspectiva bakhtiniana”. Esse autor considera que a distinção terminológica não deveria ser compreendida como dois objetos distintos, gêneros discursivos e gêneros textuais, mas distintas formas de abordar teoricamente o mesmo objeto. E completa que “[...] em ambos os casos é o mesmo fenômeno que se estuda ou analisa” (BEZERRA, 2017, p. 28).

A partir do exposto, destacamos que consideramos a concepção de texto como materialização do gênero, portanto, adotaremos a terminologia “gênero textual”.

O estímulo ao hábito saudável de ler é um grande desafio para as práticas de ensino. São muitas as estratégias aplicadas em sala de aula e que por vezes não trazem o resultado esperado, já que não conseguem atrair os estudantes para a leitura. Associado a isso, há o fato de alguns professores não compreenderem a importância da leitura para a vida do aluno. Muitos, com práticas ineficientes, acabam por desconstruir o pouco de estímulo presente no ambiente escolar.

A leitura precisa ser vista como fundamental para a compreensão do contexto social em que o aluno está inserido. A escola, enquanto mediadora do ensino, deve ser capaz de ressaltar que a leitura é uma importante fonte de acesso ao conhecimento e à informação. Nesse contexto, Zilberman (2009, p. 30) menciona que:

[...] a escola pode ou não ficar no meio do caminho: se cumprir sua tarefa de modo integral, transforma o indivíduo habilitado à leitura em leitor, se não o fizer, arrisca-se a alcançar o efeito inverso, levando o aluno a afastar-se de qualquer leitura. Para evitar esse resultado, cabe entender o significado da leitura como procedimento de apropriação da realidade, bem como o sentido do objeto por meio do qual ela se concretiza: a obra literária.

Portanto, compreende-se que a leitura deve ser estimulada e valorizada no ambiente escolar, já que se trata de um instrumento valioso para a construção do pensamento e para a emancipação intelectual e cultural do ser humano.

Há muito tempo autores e estudiosos da linguística textual manifestam sua preocupação e interesse em um ensino de língua materna subsidiado no texto. Entretanto, “é somente a partir de 1980, contudo, que ganham corpo as Teorias do Texto [...]” (KOCH, 2004, p. 8).

A partir de então, ganham força as perspectivas interacionais do texto e se destaca a visão sociointeracionista da língua. Texto e leitor passam a ocupar lugar de interação, agindo como sujeitos empenhados em uma atividade sociocomunicativa. Assim, de acordo com Koch (2002, p. 9), o sentido de um texto é “construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexistia a essa interação”.

Segundo a autora, o texto deve ser concebido em sua concepção dialógica da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais:

Já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos – que dialogicamente – nele se constroem e são construídos (KOCH, 2005, p. 17).

Assim sendo, entende-se que o processo de ensino da leitura implica rever vários conceitos e didáticas, inclusive, oferecer condições para que o aluno faça uso adequado da linguagem. E, para alcançar o que se espera, é preciso partir da concepção e da importância que o sentido do texto tem neste ensino. Castrillón (2011) aponta o quanto é preciso pensar a leitura não somente como fruição, mas também em seu poder de mudança e de compreensão.

Os projetos de leitura precisam dar a mão a esses processos de organização, acompanhá-los, demonstrar que a leitura não é um adorno nem um passatempo e que seu valor não está em oferecer apenas alguns momentos prazerosos, mas sim que a leitura é um instrumento extremamente útil na transformação e organização de suas vidas (CASTRILLÓN, 2011, p. 64).

A partir dessa visão, percebe-se que o ensino de Língua Portuguesa necessita ser trabalhado com foco central no texto como materialização do discurso, em uma visão de língua interacionista, para assim formar o aluno a partir das diversidades textuais existentes. Dessa forma, a apropriação e o domínio de variados gêneros fazem-se necessários. Nessa perspectiva, compartilhamos dos dizeres de Bakhtin no que diz respeito ao domínio dos gêneros:

Se os gêneros dos discursos não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Marcuschi (2008, p. 149) aponta que “[...] o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas”. Para o autor, o texto só se materializa por meio do gênero. Não se pode tratar os gêneros discursivos independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas. É preciso ver os gêneros como entidades dinâmicas, como atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Assim, encontramos que:

[...] os gêneros são padrões comunicativos socialmente utilizados, que funcionam como uma espécie de modelo comunicativo global que representa um conhecimento social localizado em situações concretas (MARCUSCHI, 2008, p. 190).

A Base Nacional Comum Curricular, em uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, reforça o trabalho com os textos:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

Marcuschi (2008, p. 154) considera que, “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Ainda, Marcuschi (2008), assim como Bakhtin (2014 [1979]), afirma que não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas.

Entretanto, o que parece, em algumas práticas de sala de aula, é que a preocupação com o ensino da gramática não deixa espaço para a leitura. Muitas atividades, cheias de normas e realizadas de forma descontextualizada, tornam-se tão mais importantes que o uso da língua em seu contexto de uso social. Assim, compartilhamos da ideia de Antunes,

O mais grave é que aquilo que se concebe como sendo “ensino de gramática”, na verdade, é apenas o ensino das classes de palavras, fora de qualquer contexto de interação, com ênfase em sua nomenclatura e quase nada sobre suas funções na construção e na organização dos textos (ANTUNES, 2009, p. 186).

Segundo Geraldi (2004, p. 88), “A maior parte do tempo e do esforço gastos por professores e alunos durante o processo escolar, na assim chamada aula de língua portuguesa, é destinada ao aprendizado da metalinguagem de análise da língua [...]”. Sobre esse assunto, também compartilhamos dos dizeres de Antunes (2003):

Se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competências em leitura e em escrita de textos. Ou mesmo para quem precisa ter uma certa fluência e desenvoltura no exercício mais formal da comunicação oral (ANTUNES, 2003, p. 16).

Sabemos que há um grande número de professores que optam por trabalhar somente com o ensino da gramática por acharem que terão “menos trabalho”. Utilizam-se de atividades que não levam o aluno a ler de fato o texto, para que reflita, discuta e promova a produção de novos significados, mas a fazer exercícios de interpretação, muitas vezes vagos e imprecisos, que apenas cobram repetição de informações presentes no texto e em sua maioria, apenas simulam a prática da leitura. Antunes menciona que:

Embora não se possa generalizá-la, já está na boca de muitos a crítica de que a escola não estimula a formação de leitores, não deixa os alunos capazes de ler e entender manuais, relatórios, códigos, instruções, poemas, crônicas, resumos, gráficos, tabelas, artigos, editoriais e muitos outros materiais escritos. Também não deixa os alunos capazes de produzir por escrito esses materiais. Ou seja, tem “uma pedra no meio do caminho” da aula de português. E a trajetória não se faz... (ANTUNES, 2003, p. 15).

Outro ponto relevante é o pensamento equivocado de que apenas nas aulas de Língua Portuguesa deva ser trabalhada a leitura. É importante destacar que vários gêneros são contemplados nos conteúdos referentes às demais disciplinas, e que estas também são responsáveis pela prática de ler tanto quanto a Língua Portuguesa. Diante disso, cabe ressaltar a importância do envolvimento de todos no incentivo à leitura. Para Antunes,

Não tem fundamento, pois, a concepção ingênua, meio generalizada na prática, de que cabe apenas ao professor de línguas a tarefa de cuidar da leitura e de outras habilidades comunicativas. Todo professor, de qualquer disciplina, é um leitor e, para sua atividade de ensino, depende necessariamente, do convívio com textos os mais diversos (ANTUNES, 2009, p. 187).

O levantamento feito pelo Instituto Pró-Livro (2018) sobre o hábito de leitura dos brasileiros mostra que a realidade em relação à prática da leitura é bastante preocupante. A pesquisa revela que 44% da população não lê e 30% nunca comprou um livro. A média de obras lidas por pessoa ao ano é de 4.96 e, desse total, 2.43 foram terminados e 2.53 lidos em partes. Considerando essa realidade, pode-se perceber o quanto a falta de leitura pode comprometer o desempenho almejado do cidadão, pois, ainda, segundo dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) de 2018 (INAF, 2018), apenas 12% da população possui nível proficiente em leitura.

Segundo dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências, de 2018, as habilidades de leitura e compreensão de texto seguem estagnadas na última década, no Brasil. Os dados também apontam que os níveis de proficiência no país estão baixos. Em 2018, 50,1% dos estudantes estavam abaixo do nível 2, em uma escala que vai de 1 a 6. Somente 2% dos participantes tiveram as melhores avaliações, níveis 5 e 6.

O exame é realizado a cada três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entidade formada por governos que têm como princípios a democracia e a economia de mercado. Países não membros da OCDE também podem participar do PISA como é o caso do Brasil. O objetivo principal do Pisa é produzir indicadores que contribuam, dentro e fora dos países participantes, para a discussão da qualidade da educação básica e que possam subsidiar políticas nacionais de melhoria da educação (PORTAL INEP, 2007). De acordo com Inep/Mec (2019, p.16), na última edição, 79 países participaram do PISA, sendo 37 deles membros da OCDE e 42 países/economias parceiras.²

A cada edição de avaliação dos estudantes, uma das áreas de conhecimento é analisada em maior profundidade. Na edição de 2018, a leitura foi a área foco com o objetivo de avaliar até que ponto os alunos adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para plena participação na vida social e econômica (INEP/MEC, 2019, p. 30).

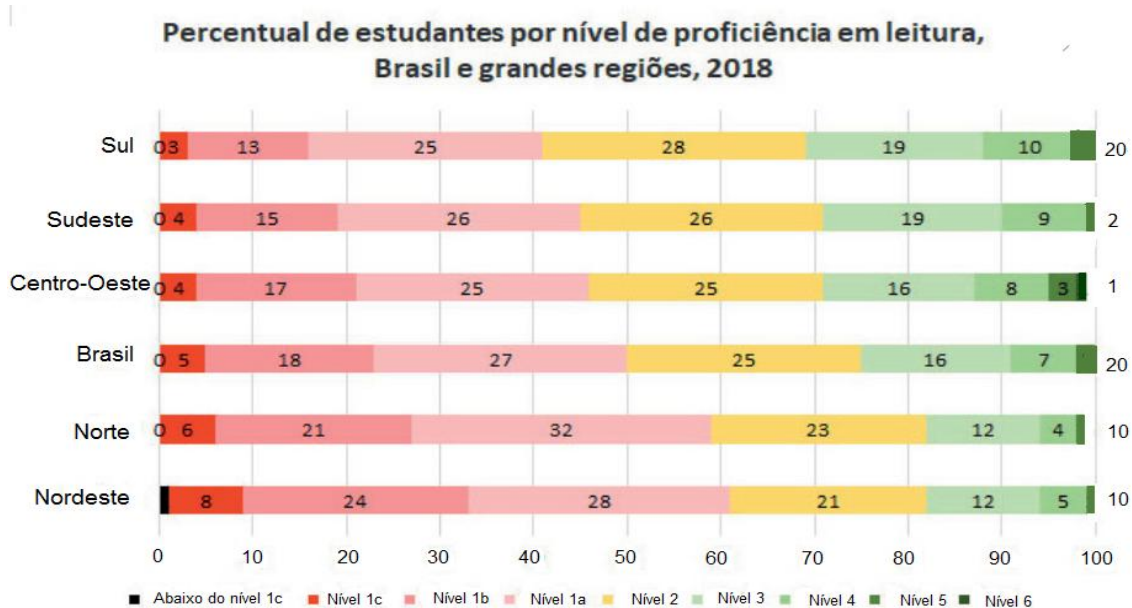
² Nações voluntárias do programa, como o Brasil.

De acordo com a análise internacional desse programa, “A média de proficiência dos jovens brasileiros em letramento em leitura no PISA 2018 foi de 413 pontos, 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE, que obtiveram (487)” (INEP/MEC, 2019, p. 61).

A análise nacional, de acordo com o relatório do PISA (2018), indica que “[...] a média de proficiência em leitura dos estudantes da rede estadual foi de 404, e da municipal 330, ambas abaixo da média nacional³ [...]” (INEP/MEC, 2019, p. 70).

Tomando para verificação o gráfico abaixo, que mostra as estatísticas por regiões brasileiras, ficam evidentes as diferenças, ao se avaliarem os níveis de leitura esperados.

Gráfico 1 – Nível de proficiência em leitura (Brasil e grandes regiões, 2018)



Fonte: INEP/MEC (2019).

A partir da observação do Gráfico 1, percebe-se que a região Sudeste, no que diz respeito aos níveis de escala de proficiência, tem o menor nível de concentração de estudantes nos níveis mais altos da escala, 5 e 6.

³ A média nacional foi 413 (INEP/MEC, 2019).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) também mostra resultados desanimadores para o desempenho em leitura. “Ao final do Ensino Fundamental II, os estudantes brasileiros apresentaram nível 3 de proficiência média em Língua Portuguesa, conhecimento considerado insuficiente pelo MEC” (PORTAL INEP, 2018).

Segundo dados do Saeb 2017 (PORTAL INEP, 2018), além dos de Ensino Fundamental, são insatisfatórios os índices alcançados pelo Ensino Médio em Língua Portuguesa.

Apenas 1,62% dos estudantes da última série do Ensino Médio que fizeram os testes desse componente curricular no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2017 alcançaram níveis de aprendizagem classificados como adequados pelo Ministério da Educação (MEC). (PORTAL INEP, 2018, *online*).

Esses resultados mostram que há motivo suficiente para pensar que o incentivo à leitura deva acontecer desde os primeiros anos de estudo. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 67), é ainda na etapa do Ensino Fundamental que

O texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem.

A leitura, além de favorecer o aprendizado de conteúdos específicos, aprimorar o raciocínio e a interpretação, faz grande diferença na hora de escrever um texto. Dentre os quase 4 milhões de candidatos que fizeram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 2019, apenas 53 tiraram nota máxima na redação. Segundo uma das candidatas, que obteve nota 1.000, ler constantemente é muito importante para se desenvolver um bom texto. Em entrevista ao Portal O Tempo, a candidata relatou que “Uma coisa que ajuda muito é ler e em várias fontes diferentes. Eu fui formando um pensamento crítico ao longo da vida, e isso faz diferença para formular um bom argumento e ter repertório” (MORAES, 2020).

Diante do exposto, é possível reconhecer o quanto o hábito de ler pode abrir caminhos para o conhecimento, possibilitando oportunidades únicas e promissoras, diante da maioria das escolhas realizadas.

3.2 FALA E ESCRITA

É importante considerar que o trabalho com a língua materna deve partir do ensino e da produção de textos orais e escritos, em que o texto seja visto como um conjunto de práticas sociais. No entanto, as atividades discursivas desenvolvidas em sala de aula, em sua maioria, situam-se somente na escrita. É por meio da modalidade escrita que a língua é mais estudada no contexto escolar. Comprovação disso são as poucas referências de trabalho com a oralidade nas escolas, além das avaliações externas e internas que cobram apenas leitura e escrita, em detrimento da prática oral.

Partindo da visão de língua, em suas condições sociais, Marcuschi e Dionísio reforçam a importância do trabalho com a oralidade e sua presença que deveria há muito ser contemplada nas aulas de língua portuguesa:

Em si não haveria necessidade de justificar o trabalho com a oralidade em sala de aula, pois parece natural que isso deva ocorrer. O espantoso é que se tenha demorado tanto para se chegar a esse RE(conhecimento). O que deveria ser explicado é o escândalo da ausência, e não a estranheza da presença do trabalho com a oralidade da sala de aula, ao lado do trabalho com a escrita (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007a, p. 8).

Reiterando o trabalho com a modalidade oral, compartilhamos dos dizeres de Castilho (1998, p. 13),

[...] não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita.

Diversos trabalhos apontam o quanto a escrita é vista como superior à fala e que nem sempre, ao texto oral, é dada a valorização precisa. Segundo Marcuschi (2008, p. 186-187), “[...] a área de estudos dos gêneros textuais falados não é abundante e o estudo

da classificação das interações verbais orais é bem mais recente e menos sistemático que a classificação dos textos escritos”.

Também há preconceito em relação ao funcionamento da língua falada: “A distinção entre fala e escrita vem sendo feita na maioria das vezes de maneira ingênua e numa contraposição simplista. As posições continuam preconceituosas para com a oralidade” (MARCUSCHI e DIONISIO, 2007a, p. 7). Para os autores, a fala não deve ser estudada a partir da visão que se tem da escrita:

Havia uma espécie de ignorância mútua, mas o pior é que grande parte das observações feitas sobre a fala eram em geral fundadas nas normas que a gramática da escrita codificou. Isso é um equívoco porque se passa a analisar a fala pela lente da escrita (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007b, p. 23).

Diante do exposto, percebe-se que a consideração dada à fala e à escrita nem sempre é a mesma. Falamos mais, escrevemos e lemos menos, mas do ponto de vista social isso não é considerado. São muitos os que veem os gêneros textuais orais como aqueles que devem ser trabalhados em segundo plano; outros, que eles não devem fazer parte dos trabalhos realizados em sala de aula, pois, afinal, por serem orais, e não escritos, não precisam ser prestigiados nas experiências leitoras dos estudantes.

Como forma de contrapor algumas opiniões a respeito da fala e da escrita, Marcuschi e Dionisio trazem algumas proposições:

1) Todas as línguas desenvolvem-se em primeiro lugar na forma oral e são assim aprendidas por seus falantes. Só em segundo lugar desenvolve-se a escrita, mas a escrita não representa a fala nem é dela derivada de maneira direta. 2) Todas as línguas variam tanto na fala como na escrita, e não há língua uniforme ou imutável, daí ter-se que admitir regras variáveis em ambos os casos. 3) Nenhuma língua está em crise, e todas são igualmente regradas, não havendo quanto a isso distinção entre línguas ágrafas e línguas com escrita. 4) Nenhuma língua é mais primitiva que outra, e todas são complexas, pouco importando se são ágrafas ou não (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007a, p. 8).

Muitas realizações na vida social acontecem por intermédio da fala e isso sucede mesmo para sociedades que praticam também a escrita. Se pensarmos nas sociedades em que não há a escrita, a fala é ainda mais valorizada, visto que é ela o

único material usado para firmar contratos, promessas, confirmações, etc. Portanto, a oralidade é uma prática social de grande manifestação.

Dessa forma, o texto escrito não pode ser soberano em relação à fala. A única dicotomia que deve ser vista entre fala e escrita é o meio de utilização delas, em que a escrita se manifesta como grafia com sinais sobre o papel, a pedra, etc., e a fala se manifesta por meio do som. Essas duas modalidades da língua não estão em competição e precisam ser vistas como dois modos de funcionamento dela, não mais como dois sistemas linguísticos como há muito pensavam alguns autores. Ambas são práticas de uma mesma língua, com características diferentes, mas que não supõem dois sistemas linguísticos distintos (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007b, p. 22).

Para Marcuschi (1997, p. 127), havia um conjunto de autores que percebiam as relações entre as duas modalidades de uso da língua (fala e escrita) por meio de uma perspectiva dicotômica mais polarizada e com uma visão restrita, e outros que percebiam as relações entre fala e escrita dentro de um contínuo tipológico ou social. Segundo os autores, essas perspectivas promovem uma análise que se volta para o código e permanece na imanência do fato linguístico, ao observar a relação do fenômeno linguístico. Com isso, deu-se origem ao prescritivismo e à norma linguística, que contribuíram para a divisão dicotômica entre fala e escrita, atribuindo a cada uma das modalidades propriedades específicas e exclusivas, conforme as apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 6 – Divisão dicotômica entre fala e escrita

Fala	Escrita
contextualizada implícita concreta redundante não-planejada imprecisa fragmentária	descontextualizada explícita abstrata condensada planejada precisa integrada

Fonte: Marcuschi e Dionisio (2007b, p. 28).

Essa abordagem das dicotomias traz a fala e a escrita como sendo opostas, pois não há a preocupação com os usos da língua ou com a produção textual, mas sim com o código linguístico. Ainda para Marcuschi (1997, p. 134), “Seria útil ter presente, desde logo, que assim como a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas”.

Reconhecer que não há supremacia nem da fala e nem da escrita torna-se papel importante para o trabalho com os gêneros textuais. Além disso, perceber que a fala não pode ser vista como o “lugar do erro”, como o gênero oral em que é permitido “falar incorreto”. Para Antunes (2003, p. 24) ainda há:

Uma equivocada visão da fala, como o lugar privilegiado para a violação das regras da gramática. De acordo com essa visão, tudo o que é “erro” na língua acontece na fala e tudo é permitido, pois ela está acima das prescrições gramaticais; não se distinguem, portanto, as situações sociais mais formais de interação que vão, inevitavelmente, condicionar outros padrões de oralidade que não o coloquial.

A partir da leitura dos dizeres dessa autora, percebemos o quanto o emprego da oralidade está relacionado ao fato de que no oral tudo é “permitido”. Para tanto, a visão que se tem é a de que tudo que está associado à fala deve ser visto sempre como informal, sem que precise de clareza, articulação de ideias e organização textual. É preciso entender que tanto a fala quanto a escrita sofrem variações e estas podem dar-se no âmbito formal ou informal.

A respeito das relações entre fala e escrita, Marcuschi e Dionisio (2007b) colocam que a tarefa de esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita e oral) de um modo geral é até mais importante do que identificar a supremacia da fala e da escrita. Para os autores, essas práticas justificam que a questão da relação entre oralidade e escrita seja posta no eixo de um contínuo tanto sócio-histórico como tipológico.

3.3 GÊNEROS ORAIS

É evidente reconhecer a importância de se conduzir o ensino da língua por meio de textos, fazendo uso dos gêneros, que para Bakhtin (2011, p. 262) “são tipos relativamente estáveis de enunciados”. No entanto, também não menos importante é reconhecer a relevância de trabalhar a oralidade em atividades cotidianas da sala de aula, incentivando os alunos a lerem e produzirem textos orais, permitindo-lhes desenvolver a capacidade própria dos seres humanos, que é a faculdade da linguagem.

Ressaltamos, assim, a importância de se trabalharem gêneros que se manifestem essencialmente por meio da oralidade. Marcuschi e Dionisio (2007b) destacam o importante marco teórico introduzido no final dos anos 90 pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que tiveram o mérito de dar à oralidade e aos gêneros textuais um lugar de destaque no ensino.

Apesar de os documentos oficiais enfatizarem a oralidade, seu uso enquanto ensino de gênero encontra-se restrito a poucas atividades desenvolvidas em sala de aula. Dolz, Schneuwly e Haller (2011, p.125) nos dizem que

Embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios etc.), afirma-se frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas.

Para Antunes (2003, p. 14), o perfil ideal do professor é “[...] o de contribuir significativamente para que os alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da língua portuguesa”. E continua:

Apesar de muitas “análises sintáticas”, apesar de muitas vezes nos darmos ao insano (e inglório!) trabalho de tentar diferenciar um “adjunto adnominal” de um “complemento nominal”, e outros pormenores classificatórios, apesar de tanto quebrar a cabeça com essas irrelevâncias metalinguísticas, faltou tempo — e talvez capacidade — para se descobrir as regularidades do funcionamento interativo da língua, que somente acontece por meio de textos orais e escritos, em práticas discursivas as mais diversas, conforme as situações sociais em que se inserem (ANTUNES, 2003, p. 16)

Para a autora, saber tais regularidades em contextos sociais fora também do ambiente escolar faz toda a diferença. O contrário faz com que nos seja negado o direito ao conhecimento. Dessa maneira, podemos perceber o quanto os gêneros permitem uma penetração nas práticas sociais, colocadas em contato por meio dos textos orais ou escritos.

É responsabilidade do contexto escolar proporcionar ao aluno o domínio de diversos gêneros orais, permitindo o uso adequado da oralidade de forma a adquirir competências adequadas para que, em sala de aula ou em qualquer outro ambiente público, seja garantido o domínio mais formalizado e claro do contexto oral.

Com relação ao trabalho com a linguagem, os documentos oficiais anteriores já manifestavam as especificidades de se trabalhar a oralidade. A partir de 2018, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e o ensino fundamental, o ensino da linguagem oral, denominado agora “eixo da oralidade”, continua presente e ganha ainda mais destaque. Para melhor compreensão, visualizemos o quadro abaixo com suas competências e habilidades para esse ensino.

Quadro 7 – Competências e habilidades BNCC, eixo oralidade

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	• Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose. • Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
Compreensão de textos orais	• Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
Produção de textos orais	• Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.

Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	• Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.
Relação entre fala e escrita	• Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. • Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. • Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.

Fonte: BNCC (2018, p. 78-79), adaptado.

“Não se trata, com isto, de colocar a oralidade como mais importante, mas de perceber que a oralidade tem uma primazia cronológica indiscutível” (STUBBS, 1980 apud MARCUSCHI, 1997, p. 120).

Após apresentação do referencial teórico no qual se apoia esta pesquisa, abordamos os procedimentos metodológicos adotados, bem como a descrição do ambiente e dos sujeitos pesquisados.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram direcionados para uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza participante. Segundo Bogdan e Biklen (1982) apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13), “A pesquisa qualitativa [...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Inicialmente, a sequência de atividades abordaria as seguintes etapas: 1) realização de atividade diagnóstica desenvolvida por meio de gravação de vídeo da fala espontânea dos alunos a partir da leitura dos textos realizada por eles, com o objetivo de identificar a capacidade de os alunos se expressarem oralmente; 2) produção de relatos orais em roda de conversa; 3) análise comparativa entre a atividade diagnóstica e a proposta de produção final, que consistia em uma segunda gravação para aferição do antes e depois da aplicação das atividades.

No entanto, devido à suspensão das aulas presenciais das redes de ensino pública e privada por causa da pandemia do novo coronavírus (Covid-19), não foi possível dar prosseguimento ao percurso metodológico da maneira como ele havia sido organizado inicialmente. Alguns procedimentos didáticos tornaram-se inviáveis e somente foi possível aplicar parte da proposta de atividades. Para que pudessemos, mesmo dentro do contexto singular do ano letivo de 2020, realizar a aplicação de alguns módulos da sequência didática, marcamos encontros virtuais com os alunos e fizemos uso de videochamadas por meio do aplicativo Meet. Dessa forma, conseguimos realizar quatro encontros de 2 horas cada, apresentamos a situação inicial e contemplamos a aplicação dos módulos II, III e IV da sequência didática elaborada.

Assim, as etapas e procedimentos desta pesquisa passaram a constituir o seguinte roteiro: 1) aplicação de questionário inicial para os alunos; 2) elaboração de uma

sequência didática de acordo com a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011); 3) validação da proposta de trabalho com os pares; 4) criação de grupo de interação virtual com os alunos; 5) aplicação da sequência didática; 6) descrição e análise da aplicação da sequência didática; 7) aplicação de questionário final para os alunos; 8) avaliação dos resultados obtidos com a sequência didática e com os questionários inicial e final; 9) apresentação da sequência didática em forma de caderno do professor, como produto educacional.

O questionário inicial (APÊNDICE A) teve como objetivo obter resultados preliminares da turma sobre o gosto, os hábitos e as motivações para a leitura. Itens relacionados à linguagem formal e informal, além de questões a respeito da habilidade de falar em público, também foram contemplados nesta primeira coleta de dados, enquanto o questionário final (APÊNDICE B) foi aplicado com o intuito de realizar uma análise comparativa com os resultados preliminares. Quanto à utilização do questionário, Gil (2008, p. 121), explica que tal instrumento de coleta de dados:

Pode ser definido como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Com o intuito de analisar a produção do relato oral após a realização da leitura da obra literária, elaboramos uma ficha de observação em que foram elencados os seguintes critérios: a entonação da fala, a articulação das ideias, o uso excessivo de expressões repetitivas e marcadores conversacionais, entre outros.

Como resultado dos trabalhos e extensão das práticas realizadas durante a pesquisa, foi elaborado um produto educacional que consiste em um caderno pedagógico em que apresentamos propostas de atividades a partir do relato oral como incentivador da prática de leitura, para que assim possa contribuir e auxiliar professores em suas aulas de Língua Portuguesa.

Cabe ressaltar que o projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Espírito

Santo (IFES) e recebeu parecer favorável, conforme dados do parecer número 3.830.018.

4.1 O CENÁRIO DA PESQUISA

O local escolhido para a realização desta pesquisa é uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada em área urbana, no município de Viana, estado do Espírito Santo. A população desse município é de 79.500 habitantes, segundo estimativa do IBGE de 2020. Dos sete municípios que integram a Região Metropolitana da Grande Vitória, Viana é o terceiro maior em extensão territorial e possui localização privilegiada. Com 60% de área rural, a sua produção agropecuária, especialmente a banana, o café e o gado, abastece parte do mercado consumidor da Grande Vitória, mas a economia do município tem como principais bases de sustentação a indústria, o comércio e os serviços. O setor que concentra o maior número de empresas e empregos é o comércio e reparação de veículos automotores. Também estão instaladas na região sete das 150 maiores empresas do Estado. O setor industrial representa cerca de 42% do PIB do município⁴.

Figura 1 – Vista parcial da sede do município de Viana



Fonte: Registro feito pela autora a partir de captura de tela (*Print Screen*) do site <<https://esbrasil.com.br/viana-156-anos/>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

⁴ Informações extraídas da Wikipedia, a partir da busca pelo verbete *Viana (Espírito Santo)*. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Viana_\(Espírito_Santo\)#Economia](https://pt.wikipedia.org/wiki/Viana_(Espírito_Santo)#Economia)>. Acesso em: 20 abr. 2020.

O bairro onde está localizada a escola (Figura 2) faz divisa com várias propriedades rurais e guarda muitas características do interior. Possui em torno de 8 mil habitantes, com uma população bastante heterogênea, tanto em relação à estrutura social dos moradores quanto em relação à cidade de origem de cada pessoa. No bairro há um pequeno grupo bem estruturado economicamente (comerciantes, empresários) e outro (a maioria) que é muito desfavorecido. Os estudantes nem sempre vivem com os pais e são criados, em sua maioria, somente pela mãe ou somente pelo pai, ou por algum parente próximo. Os responsáveis dos alunos possuem baixa escolaridade e muitos familiares não sabem ler.

Figura 2 – Vista do bairro onde está localizada a escola



Fonte: Registro feito pela autora a partir de captura de tela (*Print Screen*) do site <<http://www.google.com.br/search?q=foto+universal+viana>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

A comunidade onde a escola está localizada tem muitos problemas referentes à infraestrutura, falta de áreas de lazer, esporte, atendimento à saúde e assistência social, dentre outros aspectos que são necessários ao completo desenvolvimento social das pessoas.

A escola foi inaugurada no ano de 1975 e iniciou o seu funcionamento com alunos do Ensino Fundamental I. No ano de 1995, passou a atender alunos do Ensino Fundamental II. Atualmente ela funciona em dois turnos, matutino e vespertino, atendendo alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Conta com um número de aproximadamente 730 (setecentos e trinta) alunos, 61 (sessenta e um) servidores

entre funcionários efetivos, contratados, terceirizados, comissionados e estagiários⁵. No quadro a seguir, será apresentada a infraestrutura da escola.

Quadro 8 – A infraestrutura da escola

AMBIENTE	QUANT.	AMBIENTE	QUANT.
Secretaria Escolar	01	Cozinha	02
Sala para Direção	01	Despensa	01
Sala para Professor	02	Quadra Poliesportiva	01
Sala para Coordenação	01	Banheiros para professores	02
Sala para Pedagogia	01	Banheiros para alunos	04
Biblioteca Escolar	01	Sala de Recursos audiovisuais	01
Sala de aula	13	Depósito de material limpeza	01
Refeitório	01	Sala para Atendimento Educacional Especializado	01

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A sala destinada originalmente para funcionar como laboratório de informática foi transformada em sala dos professores. A falta de manutenção nos computadores e os entraves que dificultam a conexão com a Internet impossibilitaram a utilização da sala como recurso didático para as aulas. Atendendo solicitação da Secretaria Municipal de Educação, os equipamentos foram recolhidos e entregues ao local de destino. Dessa forma, a escola não possui espaço destinado às aulas de informática.

Apesar de terem sido citados como existentes no ambiente escolar, muitos itens dessa infraestrutura apresentam-se inadequados para uso, pois há vários espaços físicos comprometidos devido à falta de ventilação. A sala considerada para reprodução de recursos audiovisuais, embora possua equipamentos como TV e data show, não possui climatização, e em dias quentes é impossível utilizá-la.

A biblioteca (Figura 3) possui acervo de literatura infanto-juvenil, livros para pesquisas escolares e de literatura informativa que contemplam alunos dos anos Fundamentais I e II. O espaço é amplo e arejado, além de ser climatizado. Há mesas e cadeiras

⁵ Os dados foram retirados do Projeto Político Pedagógico da instituição (PPP, 2019).

adequadas para acomodar em torno de vinte e cinco alunos, o que possibilita desenvolver atividades de leitura e outros trabalhos.

Figura 3 – Biblioteca da escola



Fonte: Acervo Cláudia Verônica E. Pestana – fevereiro/2020

O quadro pedagógico e administrativo constitui-se de uma diretora, três secretárias escolares, quatro pedagogos, quatro coordenadores, trinta e nove professores e dois especialistas de Educação Especial. A prefeitura disponibiliza cinco funcionários terceirizados para a execução dos serviços gerais. O serviço de alimentação, também terceirizado, é de responsabilidade de duas merendeiras. A unidade conta ainda com um porteiro.

A escola obteve índice 6.0 – referente à avaliação feita sobre a 4ª série (5º ano) – no último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2019). A pontuação obtida ficou acima do valor estabelecido como meta para o ano, que era de 5.6. Em relação à avaliação feita sobre as turmas da 8ª série (9º ano), o índice atingido foi de 4.8, no entanto a meta era de 4.9. Esse resultado, portanto, deixou a escola abaixo da meta esperada para esta série/ano.

A escola está disposta em dois prédios, o que dificulta o acompanhamento dos trabalhos por parte da direção, que nem sempre consegue articular horário que atenda aos dois ambientes de maneira unificada. Esses espaços não possuem uma ligação com área coberta e, assim, em dias chuvosos os alunos não conseguem se deslocar do prédio do Fundamental II até o prédio do Fundamental I, onde acontece a distribuição da merenda. O espaço de recreação possui pouca área verde e coberta,

o que reduz o espaço de circulação interna dos alunos pelo ambiente da escola. A seguir, outras imagens da escola:

Figura 4 – Pátio interno da escola



Fonte: Acervo Cláudia Verônica E. Pestana – fevereiro/2020

Figura 5 – Área interna da escola



Fonte: Acervo Cláudia Verônica E. Pestana – fevereiro/2020

Em relação às famílias, estas colaboram de forma pouco expressiva no que diz respeito ao acompanhamento do rendimento escolar dos filhos; comparecem apenas quando solicitadas ou para reclamarem de algum fato ocorrido. Alguns pais alegam que não têm tempo de comparecer à escola para acompanhar e receber orientações sobre como melhorar e ajudar no desenvolvimento do(a) filho(a).

4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

As atividades propostas para a pesquisa contemplaram uma turma de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Em sua maioria, esses alunos costumam ter responsabilidades em relação às tarefas propostas. Não apresentam muitos problemas de indisciplina. É um grupo que já estuda junto desde os primeiros anos do Ensino Fundamental I, alguns desde a Educação Infantil. Eles são competitivos e em vários momentos das aulas gostam de participar, dando suas opiniões. Alguns alunos desta turma moram próximos à escola, outros residem em localidades rurais e precisam do transporte escolar para terem acesso ao ambiente escolar.

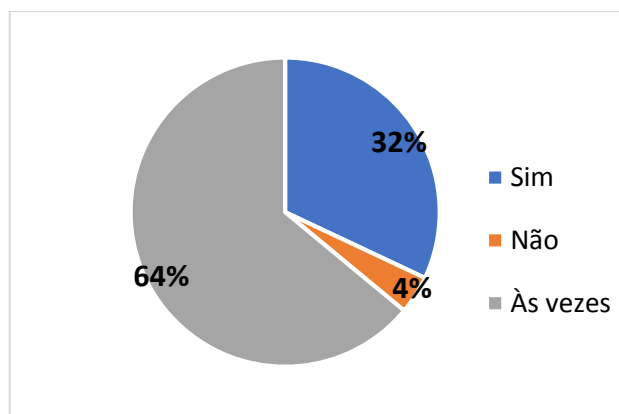
Inicialmente, quando realizamos a aplicação do primeiro questionário, em dezembro de 2019, participaram da atividade 25 alunos com faixa etária entre 11 e 13 anos, entretanto, após iniciar o contexto da pandemia do coronavírus (Covid-19), as aulas aconteceram em ambiente virtual e somente 13 alunos tiveram condições de participar das atividades referentes aos módulos II, III e IV.

4.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS PRELIMINARES

Em dezembro de 2019, aplicamos aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental o questionário inicial (APÊNDICE A), composto por dez perguntas abertas e fechadas, entre elas, três com solicitação de justificativa. O questionário foi utilizado objetivando conhecer as práticas leitoras dos alunos, bem como suas experiências com os gêneros orais. No dia da aplicação do questionário estavam presentes vinte e cinco alunos; não houve nenhuma ausência no dia da atividade.

A seguir, são apresentados os dados obtidos com a aplicação do questionário aos alunos.

Gráfico 2 – Questão 1 – Você gosta de ler?

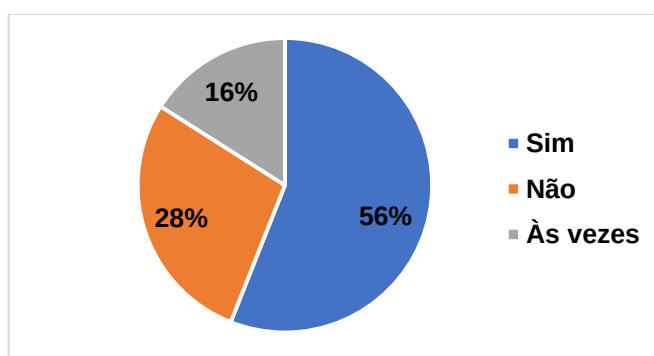


Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A maioria dos alunos respondeu que gosta de ler somente às vezes. Tanto as respostas não positivas dadas para o gosto pela leitura, 64% e 4%, quanto os 32% que gostam de ler podem estar relacionadas às práticas desenvolvidas em sala de aula, em que a leitura, na maioria das vezes, é imposta ou cobrada como pretexto para realização de provas, resenhas escritas, entre outras. Uma leitura compromissada com avaliação escolar e que não permite as escolhas dos gêneros textuais pelos alunos pode desestimular a prática saudável de ler.

Gráfico 3 – Questão 2 – Você tem o hábito de ler textos fora do ambiente escolar?

Em caso afirmativo, em quais situações do seu cotidiano, fora da escola, você lê?



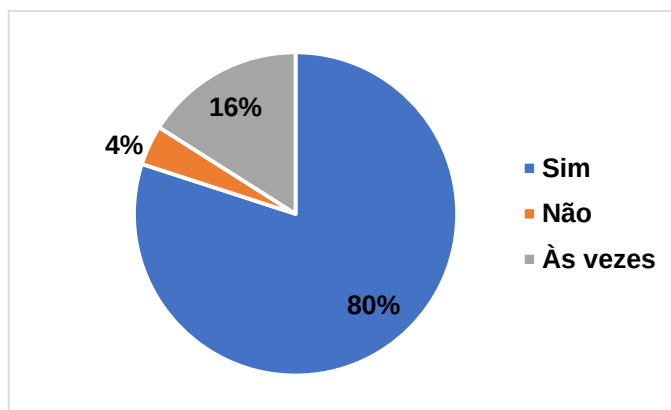
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O percentual de 56% dos alunos que dizem ler fora da escola é significativo, pois, ao que parece, utilizam muito a leitura em outras situações que não sejam as de aulas. É importante pensar que, buscando informações ou lendo por fruição, estejam construindo diálogos com os textos que os cercam fora do ambiente escolar.

No entanto, os alunos que deveriam responder *em quais situações* fora do ambiente escolar eles praticam a leitura optaram por dizer *os lugares* onde costumam ler, tais

como: em casa (76%), na casa de familiares (7%), em minha biblioteca (8%). 9% não responderam.

Gráfico 4 – Questão 3 – Você se sente motivado, na escola, para ler?



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Mesmo que 64% dos alunos tenham respondido que gostam de ler somente às vezes, conforme constatado no Gráfico 2, no ambiente escolar, a maioria (80%) sente-se motivada a ler. Dessa forma, constata-se o quanto o papel da escola é importante no incentivo à leitura. Em muitos casos é somente na escola que o aluno terá contato com livros, e neste contexto de ensino será levado a perceber que a prática de ler é primordial para sua vida.

Após assinalar a opção desejada, o aluno deveria responder o porquê de sua resposta. Para explicar que se sentem motivados, apresentaram afirmações como “fazemos roda de leitura”, “lemos juntos” “é muito bom ler na escola”, “ganhamos livros”, “a escola proporciona a leitura”, entre outras.

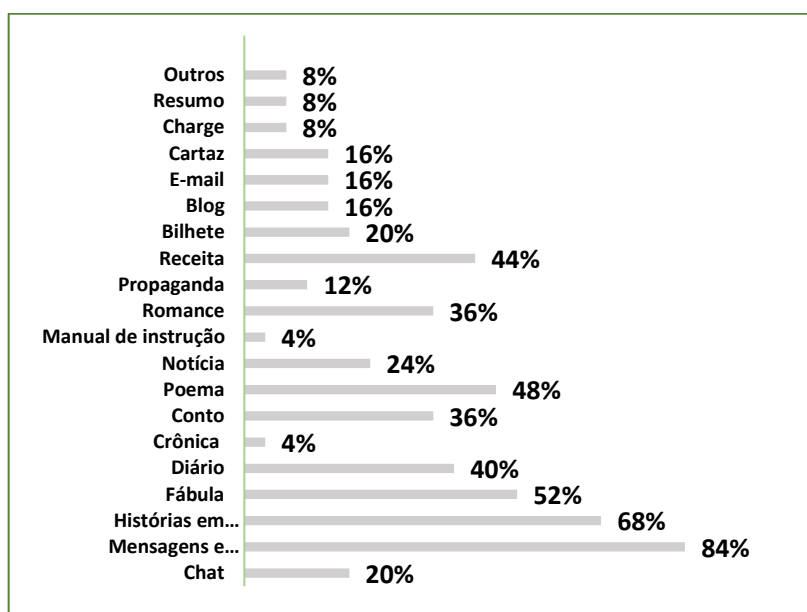
Tais respostas reforçam que a proposta desta pesquisa em trabalhar com os círculos de leitura, por meio das apresentações orais, tende a contribuir para o incentivo à leitura.

Os que não se sentem motivados para ler na escola destacaram que não gostam porque “tem que ler para nota”. Essa resposta confirma que, na maioria das vezes, o aluno não gosta de ler quando associa esse hábito à cobrança de atividades avaliativas.

Aqueles que responderam que somente às vezes se sentem motivados a ler na escola apresentaram as seguintes respostas: “tem gente conversando e converso também”, “porque a gente lê junto” e “falta a aula”. Dessas respostas, a maioria (50%) justificou que o fato de lerem juntos com a professora e os colegas é motivação para a leitura. A partir dessa resposta, tem-se que a leitura compartilhada – uma das propostas desta pesquisa – contribui para a formação do leitor.

O gráfico a seguir refere-se à quarta pergunta do questionário, que teve por objetivo identificar o(s) gênero(s) textual(is) que os alunos preferem ler.

Gráfico 5 – Questão 4 – Dos gêneros textuais, relacionados abaixo, qual você prefere ler? Assinale quantos desejar



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

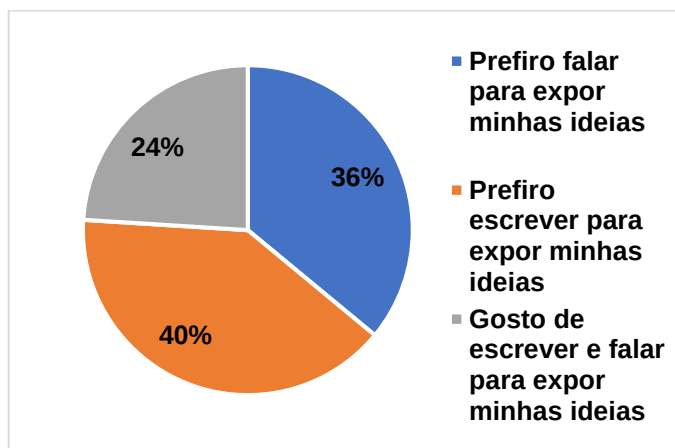
A partir dos dados do gráfico, constata-se que a maioria dos alunos gosta de ler mensagens e comentários on-line. Por observação em sala de aula, deduzimos que fossem escolher algum gênero textual ligado ao uso da Internet.

Um número bastante expressivo de alunos optou por escolher os gêneros histórias em quadrinhos (68%) e fábulas (52%), que são comuns de serem encontrados nos livros didáticos de língua portuguesa e nos planos de ensino da série em que estão

matriculados. Percebe-se, assim, que os alunos são atraídos pelas leituras dos gêneros textuais já conhecidos por eles.

O fato de 80% dos alunos terem respondido que só se sentem motivados em algumas vezes para ler na escola (Gráfico 4) pode estar relacionado à imposição em relação às escolhas dos gêneros textuais que serão abordados para a leitura. A escolha aleatória do que gostariam de ler, sem exigência para um determinado gênero, poderia aumentar a motivação para leitura no ambiente escolar.

Gráfico 6 – Questão 5 – Que tipo de atividade você prefere fazer?



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A maioria (40%) diz preferir escrever a expor suas ideias oralmente. Entre as justificativas estão as seguintes: “tenho muita vergonha de errar as palavras ao falar”, “gosto mais de escrever”, “sou tímido (a)”, “é mais prático”, entre outras.

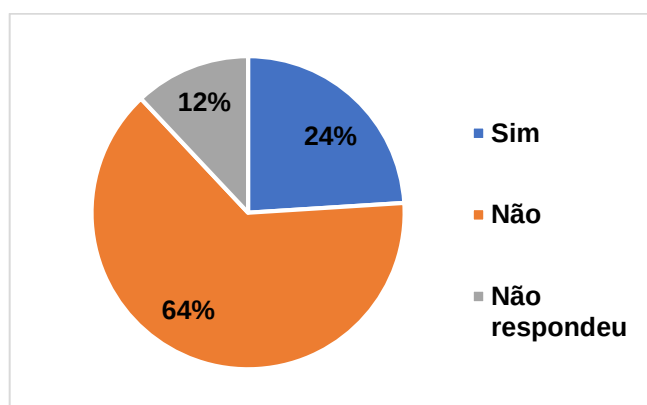
Outro grupo, 36% dos alunos, prefere falar para expor suas ideias. Para justificarem tal escolha, apresentaram afirmações como “gosto muito de falar”, “consigo interagir mais”, “não gosto de escrever”, “sinto confiança ao falar”, “gosto de falar sobre mim”, entre outras.

Entre os que justificaram gostar das duas atividades, falar e escrever para expor as ideias, a maioria indica que, ao utilizarem essas duas modalidades, conseguirão ser entendidos com mais facilidade.

Por vezes, alguns alunos podem achar a escrita mais confortável, pois não serão expostos publicamente, porém é preciso fazê-los compreender a importância de saber articular suas ideias por meio da fala e que a oralidade é um grande meio de expressão discursiva e de atividade comunicativa. Assim compartilhamos da ideia dos autores Dolz, Schneuwly e Haller (2011, p. 136) de que “O desenvolvimento da expressão oral constitui um dos grandes objetivos do ensino fundamental”.

Ao se colocarem em prática as apresentações dos relatos orais que serão feitos após as leituras literárias, é provável que esses alunos se sintam mais confiantes para desenvolverem a oralidade.

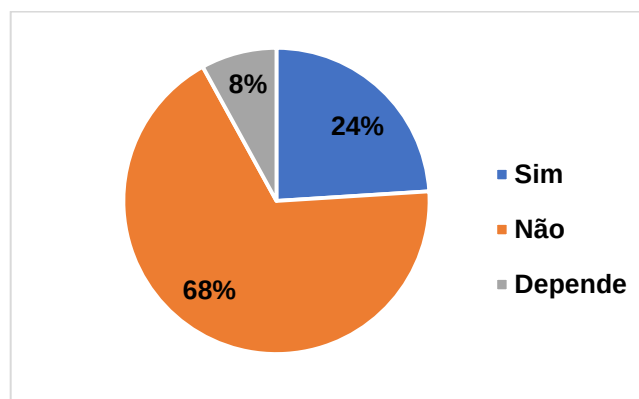
Gráfico 7 – Questão 6 – Você sabe quais são as características da fala e do texto escrito?



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A maioria dos alunos respondeu que ainda não sabe as características da fala e da escrita. Entretanto, aqueles que responderam conhecer tais características justificaram que na fala são entendidos com mais clareza e que em momentos de escrita nem sempre conseguem articular suas ideias e acabam não sendo compreendidos. Outros têm a concepção de que somente na escrita devem empregar corretamente as palavras, pois podem falar de um jeito, mas, ao escrever, precisam fazer uso das regras gramaticais para conseguirem desenvolver a escrita de acordo com a norma-padrão.

Gráfico 8 – Questão 7 – Você acha que a fala é sempre informal, ou seja, não precisa de cuidados (pronúncia clara e correta das palavras, utilização de regras gramaticais, etc.)?

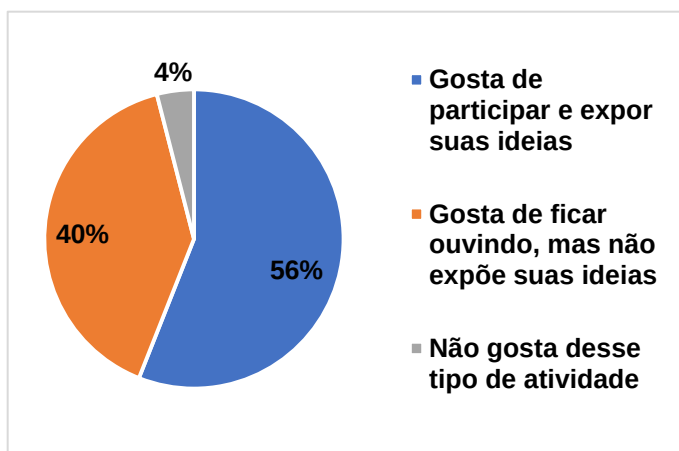


Fonte: Elaborado pela autora (2020).

“Os alunos que responderam que a fala nem sempre é informal e que precisa de cuidados (68%) apresentaram afirmações como: “em certos lugares é preciso falar correto”, “devemos dar exemplo e falar corretamente”, entre outras. Já os alunos que acreditam que a fala deva ser sempre informal não souberam justificar o porquê da resposta. Um percentual de 8% respondeu que *depende* para que a fala seja sempre informal e justificaram assim: “você escreve de um jeito e fala de outro” e “em ambientes descontraídos a fala não precisa de cuidados”.

Possivelmente, a maioria compreende que a fala precisa estar adequada à situação de uso. Em certos momentos poderá ser informal e, em outros, há de ser empregada em sua formalidade; tudo dependerá do contexto da linguagem. Para Marcuschi e Dionisio (2007b, p. 25), “A formalidade ou a informalidade na escrita e na oralidade não são aleatórias, mas se adaptam às situações sociais [...]”.

Gráfico 9 – Questão 8 – Quando os professores propõem atividades de exposição oral (debates, conversas, apresentações, etc.) você:

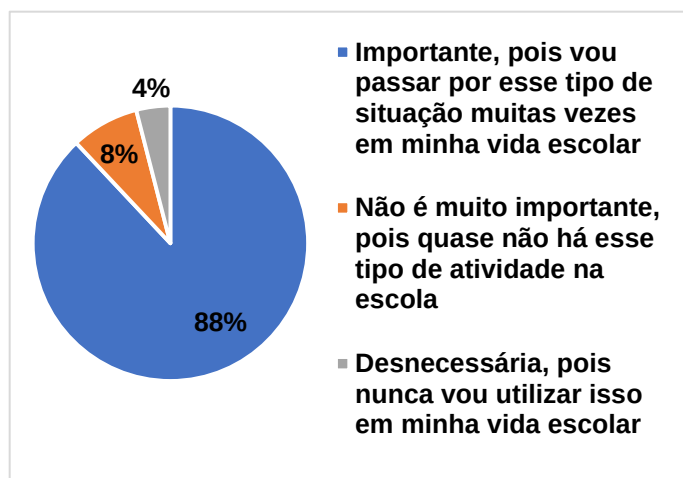


Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quanto às atividades de exposição oral, observamos que a maioria gosta de participar e expor suas ideias. Merece destaque o fato de que somente 4% dos alunos disseram não gostar de tais atividades, o que nos anima na continuidade da pesquisa, pois acreditamos que a partir do momento em que os alunos compreendem a importância de tais atividades o envolvimento em contextos orais torna-se mais expressivo.

É importante o interesse dos alunos, pois esse contato com a língua oral pode servir para assimilarem melhor os contextos formais da língua e contribuirá de maneira significativa para interagirem com as aulas que envolverão a leitura e a exposição dos relatos orais.

Gráfico 10 – Questão 9 – Você acha que fazer apresentações orais (apresentar trabalhos, debater temas de estudos, relatar livros, etc.) é uma atividade:

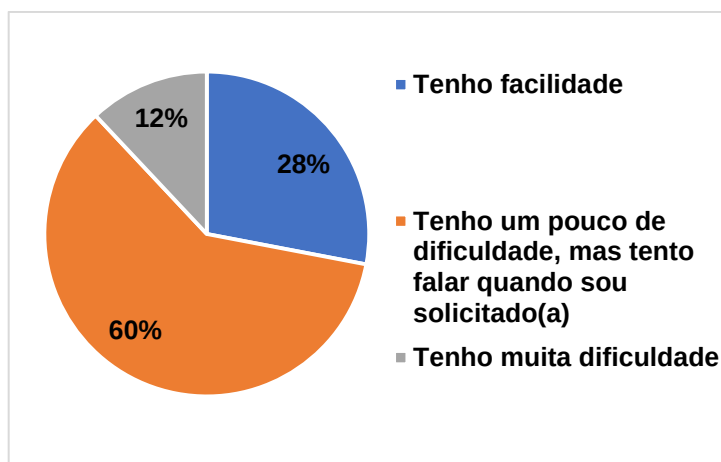


Fonte: Elaborado pela autora (2020).

É bastante expressivo o percentual de alunos que acham importantes as apresentações orais (88%), o que mostra que eles têm consciência de que serão envolvidos em muitas situações de oralidade em toda sua vida escolar e em muitas outras práticas sociais de comunicação da vida pública.

Esses alunos tendem a compreender ainda mais o trabalho que será realizado por meio dos relatos orais e, assim, ao serem inseridos em um contexto de uso da oralidade, poderão demonstrar competência linguística para o uso da fala.

Gráfico 11 – Questão 10 – Como você definiria sua habilidade para falar em público?



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A necessidade de explorar a oralidade em sala de aula fica mais visível ao verificarmos que a maioria afirma ter dificuldade para falar em público. Durante vários momentos da vida, em diferentes situações, será indispensável o aluno expressar-se publicamente, seja em situações formais ou informais.

Dessa maneira, temos motivos para levarmos nossa proposta adiante, pois os alunos precisam superar tais dificuldades para que possam adquirir habilidades que lhes permitam fazer o uso da oralidade em diferentes situações. Assim, evidencia-se a importância de trabalhar gêneros textuais que se manifestam essencialmente por meio da oralidade.

No próximo capítulo, apresentamos a proposta de sequência didática que elaboramos.

5 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O trabalho com os gêneros textuais requer atividades que envolvam um ensino sistematizado e didático, que busque metodologias voltadas para uma melhor aprendizagem dos conteúdos nas aulas de língua portuguesa. Para Marcuschi (2008, p. 52), “[...] um problema de ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo [...]”.

Desse modo, consideramos que as atividades desenvolvidas com o texto devam partir de organização linguística e informacional que envolva o texto oral tanto quanto o texto escrito. Nessa perspectiva, acredita-se na aplicação de atividades que envolvam sequências didáticas como forma de contribuição para o ensino dos gêneros textuais.

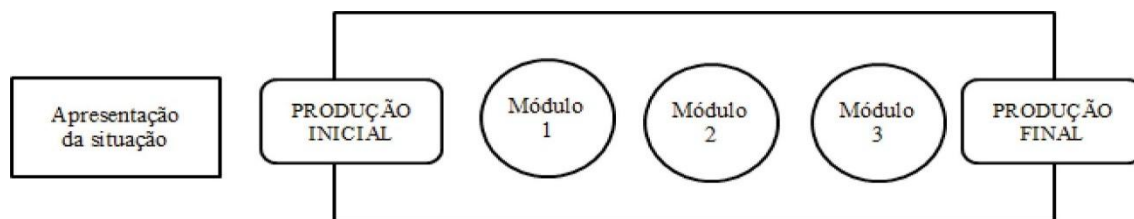
Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83), “O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente [...]”. Para esses autores, as sequências didáticas tornam-se eficientes e indispensáveis para o resultado satisfatório que se pretende alcançar, permitindo ao aluno dominar melhor um gênero textual, além de acessar as práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Uma sequência didática, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83),

[...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 82), “Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Esses autores concebem a estrutura de base de uma sequência didática da seguinte forma:

Figura 6 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83).

Com base na proposta apresentada pelos autores, julgamos relevante a construção e a aplicação de uma sequência didática que contemple o trabalho da leitura envolvendo a prática da oralidade. Nesse sentido, propomos atividades com a pretensão de incentivo à leitura usando explicitamente o gênero relato oral, além de atividades capazes de desenvolver o discurso oral monitorado.

As atividades propostas por meio da sequência de ações serão fundamentais para o alcance do objetivo de contribuir para que os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, a partir do relato oral, despertem o gosto pela leitura, além de serem capazes de ampliar, em suas práticas orais, a sua competência comunicativa.

Ressaltamos que todo o trabalho que foi realizado com a sequência didática adota o modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). De acordo com esses autores, o trabalho com a sequência didática (SD) permite aos alunos se apropriarem das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

Ao término dos módulos, a sequência traz uma produção final do gênero em estudo com o objetivo de conduzir os alunos à apresentação de um relato oral a partir da leitura de uma obra literária em que se verifique o uso de marcas formais da linguagem e do discurso monitorado, o que possibilitará ao aluno conhecer seu progresso de aprendizagem em relação às atividades realizadas. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), a produção final serve como instrumento de avaliação, pois permite a verificação dos conhecimentos alcançados ao longo da sequência.

Faz-se necessário destacar que o módulo que sintetiza a sequência didática traz os objetivos centrados na ação do professor, e os módulos de desenvolvimento trazem

os objetivos centrados no aluno. Apresentamos, no Quadro 9, as informações sobre a organização e objetivos da sequência didática.

Quadro 9 – Síntese da Sequência Didática

Síntese da Sequência Didática	
TÍTULO	
• Relatos orais como incentivadores da prática de leitura dos alunos do Ensino Fundamental II.	
PÚBLICO-ALVO	
• Alunos do 6º do Ensino Fundamental II da escola pesquisada.	
OBJETIVO GERAL	
• Incentivar, por meio da prática do relato oral, o gosto pela leitura.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
• Despertar no aluno o interesse para as atividades propostas; • Explorar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gosto pela leitura; • Oportunizar aos alunos a leitura de obras literárias; • Demonstrar a importância da prática de ler; • Apresentar o gênero relato oral e suas características; • Propor atividades que estimulem a prática da oralidade; • Propor atividades para compreensão da linguagem formal e informal; • Orientar os alunos para produção de relato oral monitorado.	
DURAÇÃO:	
• 15 aulas de 55 minutos.	
AVALIAÇÃO:	
• A avaliação ocorrerá durante todo o processo de desenvolvimento das atividades, desde a participação dos alunos nas discussões propostas à apresentação dos relatos orais.	

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A apresentação da situação inicial da sequência didática “[...] é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2011, p. 84).

Neste primeiro contato, são passadas aos alunos as informações pertinentes ao desenvolvimento do projeto para que possam estar cientes do propósito comunicativo a que se destina cada uma das etapas e assim compreendam da melhor maneira como devem agir na dada situação de comunicação.

Quadro 10 – Produção inicial

Produção inicial – Produção oral	
Conteúdos	• Gênero oral e gênero relato oral; • Exibição de vídeos com exemplos de gêneros orais; • Atividades de discussão sobre o gênero oral; • Produção e apresentação textual de relato oral.
Objetivos	• Apresentar aos alunos as características e finalidades do gênero oral; • Direcionar o aluno na produção de texto na modalidade oral; • Permitir ao aluno desenvolver e apresentar relato oral; • Diagnosticar as dificuldades e habilidades comunicativas dos alunos para a produção do gênero relato oral.
Duração	• 3 aulas de 55 minutos.
Recursos	• Data show; • Vídeo; • Cópia das perguntas para discussão; • Ficha de observação. 1. Vídeo: “Os Fantásticos Livros Voadores do Senhor Lessmore” (THE FANTASTIC, 2011). https://youtu.be/wDkfhwRlcZw Duração: 15min06s. 2. Vídeo: Contação de história do livro “Severino faz chover”, da autora Ana Maria Machado, contada por Luciana Guimarães Merçon, do grupo Chão de Letras (SEVERINO, 2020). https://youtu.be/-ElOq24KmRw Duração: 09min01s. 3. Vídeo: Entrevista com a professora e escritora Andréia Delmaschio, autora do livro “Nas Águas de Lia” (NAS ÁGUAS, 2020). https://youtu.be/11zA_gGw_UU Duração: 29min28s.
Avaliação	As apresentações dos relatos orais serão avaliadas a fim de contribuir para a análise diagnóstica; A avaliação ocorrerá durante todo o processo de desenvolvimento

	das atividades, desde a participação dos alunos nas discussões propostas à apresentação dos relatos orais.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Com o intuito de trabalhar os problemas encontrados na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los, apresentamos, a seguir, os módulos com os conteúdos, com os objetivos e o com tempo de aula previsto para seu progresso.

Quadro 11 – Momento escolha e leitura de livros

Módulo I – Momento escolha e leitura de livros	
Conteúdos	• Leitura de obras literárias; • A importância da leitura; • Conhecimento e apreciação do acervo da biblioteca da escola.
Objetivos	• Despertar para o prazer da leitura; • Desenvolver o hábito de leitura.
Duração	• 1 aula de 55 minutos.
Recursos	• Livros da biblioteca.
Avaliação	A avaliação ocorrerá durante todo o processo de desenvolvimento das atividades, desde a participação dos alunos nas discussões propostas à apresentação dos relatos orais.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 12 – Conhecendo e praticando o gênero relato oral

Módulo II – Conhecendo e praticando o gênero relato oral	
Conteúdos	• Gênero narrativo relato; • Características dos gêneros relato escrito e relato oral; • Foco narrativo: primeira ou terceira pessoa.
Objetivos	Com estas atividades o aluno deverá: • Reconhecer o relato oral como um gênero textual narrativo; • Estabelecer contato com os gêneros relato escrito e relato oral; • Compreender as características do gênero relato oral; • Identificar diferenças entre a primeira pessoa e a terceira pessoa; • Participar de atividade prática para produção de relato oral.
Duração	• 2 aulas de 55 minutos.

Recursos	• Eslaites; • Data show; • Cópias do relato escrito; • Vídeo: Relato oral sobre a obra literária “A ladeira da saudade”, do escritor Ganymédes José (A LADEIRA, 2020). https://youtu.be/JFk_YcD_3zQ Duração: 3min21s.
Avaliação	A avaliação ocorrerá durante todo o processo de desenvolvimento das atividades, desde a participação dos alunos nas discussões propostas à apresentação dos relatos orais.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 13 – Momento de relatar 1

Módulo III - Momento de relatar 1	
Conteúdos	• Leitura literária; • Apresentação de relato oral; • Análise e comentários sobre a apresentação dos relatos orais.
Objetivos	Com esta atividade o aluno deverá: • Apresentar relato oral da 1ª obra literária; • Produzir texto no gênero oral; • Socializar as leituras realizadas junto aos colegas de sala; • Reconhecer o relato oral como estratégia de incentivo à leitura.
Duração	• 2 aulas de 55 minutos.
Recursos	• Livros da biblioteca; • Cópias das perguntas para a discussão; • Ficha de observação.
Avaliação	A avaliação ocorrerá durante todo o processo de desenvolvimento das atividades, desde a participação dos alunos nas discussões propostas à apresentação dos relatos orais.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 14 – Linguagem formal e linguagem informal

Módulo IV - Linguagem formal e linguagem informal	
Conteúdos	• Marcas da oralidade; • Linguagem formal e informal; • Discurso monitorado.
Objetivos	Com estas atividades o aluno deverá:

	• Reconhecer as marcas da oralidade informal: repetições desnecessárias e uso de gírias; • Compreender as diferenças entre linguagem formal e informal; • Conhecer as adaptações necessárias para transformar o contexto informal em contexto formal; • Refletir sobre a adequação da linguagem aos diferentes contextos sociais; • Empregar o discurso monitorado.
Duração	• 3 aulas de 55 minutos.
Recursos	• Cópia do texto “Na escola”, de Carlos Drummond de Andrade; • Cópia das atividades; • Eslides; • Data show.
Avaliação	A avaliação ocorrerá durante todo o processo de desenvolvimento das atividades, desde a participação dos alunos nas discussões propostas à apresentação dos relatos orais.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 15 – Momento de relatar 2

Módulo V - Momento de relatar 2	
Conteúdos	• Leitura literária; • Relato oral; • Análise e comentários sobre a apresentação dos relatos orais.
Objetivos	Com esta atividade o aluno deverá: • Apresentar relato oral da 2ª obra literária; • Produzir texto oral utilizando a linguagem formal; • Socializar as leituras realizadas junto aos colegas de sala; • Reconhecer o relato oral como estratégia de incentivo à leitura.
Duração	• 2 aulas de 55 minutos.
Recursos	• Livros da biblioteca; • Ficha de observação.
Avaliação	A avaliação ocorrerá durante todo o processo de desenvolvimento das atividades, desde a participação dos alunos nas discussões propostas à apresentação dos relatos orais.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 16 – Produção Final

Produção final: Produção de relato oral monitorado	
Conteúdos	• Produção de relato oral gravado em áudio ou vídeo, utilizando as informações e considerações das aulas anteriores.
Objetivos	Com esta atividade o aluno deverá: • Aplicar os conhecimentos aprendidos para a produção de relato oral monitorado; • Conduzir as gravações em áudio/vídeo dos relatos orais; • Demonstrar se a prática de relatos orais despertou o interesse pela leitura.
Duração	• 2 aulas de 55 minutos.
Recursos	• Livros da biblioteca; • Celulares; • Internet.
Avaliação	A avaliação ocorrerá durante todo o processo de desenvolvimento das atividades, desde a participação dos alunos nas discussões propostas à apresentação dos relatos orais.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

5.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Devido à suspensão das aulas presenciais das redes de ensino pública e privada desde março de 2020, até início de outubro do mesmo ano, por causa da pandemia do novo coronavírus (Covid-19), os encontros foram realizados por meio de videochamadas, pelo aplicativo Google Meet, ferramenta esta que permite a socialização por meio de recursos audiovisuais.

Apesar da autorização do governo do Estado do Espírito Santo para o retorno presencial das aulas a partir do dia 13 de outubro de 2020, muitas redes municipais de ensino, por medida de segurança, optaram por não voltar com as aulas presenciais no ano de 2020. Os alunos, público-alvo desta pesquisa, são de uma escola pública municipal que optou por não retornar com o ensino presencial, permanecendo os alunos em isolamento social e com oferta de Atividades Pedagógicas Não-Presenciais (APNPs).

Nesse contexto, diante da realidade apresentada e dos recursos tecnológicos disponíveis para a realização das atividades, somente foi possível iniciar os encontros ao final do mês de outubro de 2020.

Para conseguirmos aplicar a proposta esboçada para esta pesquisa, não dependíamos apenas da disponibilidade da professora. Dificuldades de contato e de localização dos alunos, falta de aparelhos eletrônicos, como celulares e computadores, acesso precário ao ambiente virtual, entre outras condições, impediram os alunos de participarem das aulas virtuais.

Além dessas adversidades, dependíamos, ainda, de que os alunos realizassem escolhas de obras literárias no espaço físico da biblioteca da escola, o que se tornou inviável devido à impossibilidade das aulas presenciais. Diante do exposto, aguardávamos, na confiança de que o retorno presencial acontecesse o mais breve possível e assim pudéssemos dar andamento ao projeto proposto.

No mês de outubro, a Secretaria de Educação do município de Viana efetuou a segunda entrega de material didático referente às APNPs, uma coletânea de atividades para que os alunos dessem continuidade ao ensino remoto, realizando os exercícios propostos para cada disciplina. Junto a esse material, os alunos receberam um livro literário infantojuvenil e, como proposta de atividade, foi solicitado que, após a conclusão da leitura, deveriam preencher uma ficha com algumas informações sobre a obra lida.

Apesar dessa proposta não ter como objetivo central o incentivo à prática de ler, vimos nessa atitude uma oportunidade de aplicação de alguns módulos de atividades da sequência didática elaborada, já que os alunos estariam de posse de uma obra literária para praticarem a leitura. Assim, começamos a nos mobilizar para iniciarmos os encontros com os alunos.

Para saber da disponibilidade dos alunos em participarem da aula virtual, foi feito contato, via telefone, com um grupo de 26 alunos. Desse total, apenas 16 responderam que possuíam acesso à Internet e que poderiam participar dos

encontros. Os outros 10 informaram ser inviável a participação nas aulas remotas; 2 alunos, inclusive irmãos, justificaram que somente a mãe possui aparelho celular, mas que ela trabalha fora de casa e só chega às 21 horas, então não conseguiriam participar. Outros 3 informaram que tinham aparelho com acesso à Internet, entretanto, não havia condições de interagir por meio de videochamada realizada pelo aplicativo Google Meet, pois a Internet de que dispõem é limitada, possuindo apenas contato via WhatsApp. Os demais, 5 alunos, alegaram não ter acesso à Internet.

Apesar das dificuldades encontradas, conseguimos principiar nossa proposta. No primeiro encontro, participaram 13 alunos. A finalidade do encontro era apresentar a situação inicial aos alunos, bem como os objetivos da proposta da sequência didática.

A atividade foi iniciada com uma conversa informal e descontraída para sabermos como os alunos estavam, já que havia 7 meses que não tínhamos contato próximo. Eles se mostraram receptivos com a professora e com os demais colegas, queriam falar uns com os outros ao mesmo tempo. A aula prosseguiu de forma interativa e dialogada.

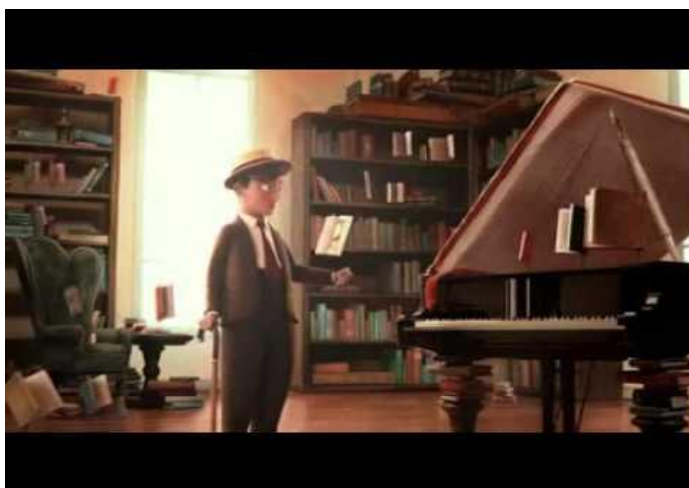
Em seguida, apresentamos a proposta de trabalho e o projeto que seria desenvolvido com eles. Conversamos sobre a importância que a leitura tem na vida das pessoas e o quanto ela ajuda no desenvolvimento intelectual e pessoal de cada um.

Como forma de sensibilização, foi apresentado o curta de animação, intitulado “Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore”, dirigido por William Joyce e Brandon Oldenburg (THE FANTASTIC, 2011). O vídeo é uma comovente declaração de amor aos livros e ao seu poder transformador. Vencedor do Oscar de melhor curta animado de 2012, o filme é uma animação adorável, que retrata o poder dos livros sobre nós, e como podem nos mostrar novos mundos, caminhos e direções além daquelas a que estamos acostumados ou treinados a seguir.

O vídeo mostra a destruição provocada pelo furacão Katrina, o gigante que arrasou áreas inteiras do sul da Flórida, Nova Orleans, Alabama, Mississippi e Louisiana em agosto de 2005. Mas os diretores William Joyce e Brandon Oldenburg não deram voz à tragédia, antes, procuraram lançar sobre ela a luz encontrada na literatura. Com

referências ao furacão de O Mágico de Oz, o Mr. Morris Lessmore do título é arrastado para um mundo onde os livros são vivos, e cada um deles oferece uma viagem à parte para o leitor navegar em suas páginas. A fantasia encontra a paixão pela leitura e Mr. Morris Lessmore passa a viver nesse mundo dos livros vivos⁶.

Vídeo 1 – “Os Fantásticos Livros Voadores do Senhor Lessmore”



Fonte: Joyce e Goldenburg (2011).

O filme comoveu bastante os alunos, que perceberam o encantamento da leitura. Enfatizamos o contexto da prática de ler, destacando que a leitura: transforma e humaniza o ser humano, proporciona infinitas descobertas, apresenta-nos um mundo cheio de informações e conhecimentos, permite ao leitor viver experiências significativas, entre tantos outros benefícios que fazem com que a leitura se torne essencial em nossas vidas. Logo após, propusemos uma atividade de perguntas e respostas a respeito das seguintes questões:

Quadro 17 – Atividade: Perguntas a respeito do vídeo “Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore”

- I - Agora que você já assistiu ao vídeo, comente o que chamou a sua atenção e o que mais gostou.
- II - O que o filme nos apresenta sobre livros e leituras?
- III- Comente um pouco sobre o momento em que o livro antigo estava doente. Qual seria o motivo para a doença do livro? O que fez o livro voltar à vida?

⁶ Conferir sinopse em: <<https://www.nossomundoliterario.com.br/2014/07/curta-os-fantasticos-livros-voadores-do.html>>.

IV - Qual(ais) livro(s) você leu que são seus favoritos?

V – Gosta de ouvir histórias contadas por alguém?

VI – E de relatar histórias, você gosta?

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Entre as respostas para as perguntas feitas, a maioria respondeu que um mundo sem leitura é um mundo sem cores e que quem lê aprende muito e viaja pela imaginação. Uma das alunas⁷, A1, descreveu que “o mundo fica mais colorido a partir das leituras que realizamos”. Em relação ao que os livros e a leitura representam, outro aluno mencionou que “Eles proporcionam conhecimento e abrem a mente para muitas informações” (aluno A10).

A aula seguiu com os alunos citando livros que já leram e gostaram, entre eles: “As aventuras de Tom Sawyer”, de Mark Twain, “Não Se Mata Na Mata: lembranças de Rondon”, de Ana Maria Machado, “Harry Potter e a Pedra Filosofal”, de J.K. Rowling, “Diário de um banana”, de Jeff Kinney.

Para finalizar as discussões, conversamos sobre a experiência de ouvirem e de contarem histórias. Dos 13 alunos presentes na aula, duas alunas, A1 e A3, relataram preferir contar a ouvir histórias. O aluno A5 disse escutar histórias contadas pelo pai e sempre tenta recontá-las para outras pessoas.

No segundo momento do primeiro encontro, para conhecimento do gênero textual relato oral, foi apresentado aos alunos o vídeo com a história do livro “Severino faz chover” (SEVERINO, 2020), da autora Ana Maria Machado, contada por Luciana Guimarães Merçon, do grupo Chão de Letras.

⁷ A partir de agora os alunos serão identificados por A1, A2, A3 (...).

Vídeo 2 – Contação de história, livro “Severino faz chover”, da autora Ana Maria Machado



Fonte: Biblioteca Municipal de Vitória (2020).

O vídeo possibilitou aos alunos conhecimentos prévios a respeito da oralidade. Entretanto, para aprofundarmos a compreensão, após exibição do vídeo, discutimos o assunto com ênfase nas seguintes perguntas:

Quadro 18 – Atividade: Perguntas a respeito do gênero oral

- | |
|---|
| <p>I – No texto apresentado, foi usada a modalidade oral ou escrita da língua?</p> <p>II – Em relação ao uso da fala, a pessoa do vídeo falou de maneira clara e objetiva?</p> <p>III – E sobre a intensidade da voz, foi possível ouvir o que foi falado? Teve que falar muito alto?</p> <p>IV – A postura corporal foi adequada à situação de apresentação oral?</p> <p>V – Os gestos, os olhares, as expressões faciais são importantes na hora de realizar uma apresentação?</p> <p>VI – O uso da linguagem no contexto de produção em que aconteceu o texto oral foi adequado?</p> |
|---|

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Prosseguindo com as atividades, explicamos aos alunos como é importante eles entenderem que nos comunicamos verbalmente fazendo uso de algum gênero textual e que a todo tempo a materialização da língua acontece por meio de textos. Ressaltamos também que podemos fazer uso de dois modos de funcionamento da

língua, a modalidade escrita e a modalidade oral. No entanto, não podemos pensar que a escrita é superior à fala e vice-versa, pois tanto uma quanto a outra manifesta-se a partir das necessidades de comunicação.

A partir das perguntas apresentadas, os alunos foram compreendendo que os gêneros, além de terem uma função comunicativa social, podem ser orais ou escritos e que o texto apresentado no vídeo contempla o gênero oral. Encerramos esse segundo momento solicitando aos alunos que se preparassem para apresentar o livro que estavam lendo, pois marcaríamos um encontro para que eles pudessem relatar oralmente as obras lidas.

Devido às condições já apresentadas, não foi possível dar continuidade à sequência didática na ordem em que os módulos foram organizados. Assim, após trabalharmos com a situação inicial da sequência, que consideramos uma introdução da proposta de ações, realizamos o segundo encontro com a aplicação do Módulo II: Conhecendo e praticando o gênero relato.

Para melhor entendimento deste módulo, a proposta de exercício foi dividida em duas. Por ser uma atividade interativa e dinâmica, que envolveria a prática das ações, não foi possível realizar a segunda atividade, pois, da maneira como foi organizada, precisava ser desenvolvida em grupo e de maneira presencial.

Iniciamos o encontro com a participação de 10 alunos; após alguns minutos de interação, mais um aluno conseguiu ingressar na aula virtual. Foi feito um compartilhamento de tela e foram apresentadas algumas reflexões sobre o gênero textual relato.

Continuamos a aula com a explicação sobre esse gênero narrativo. Em seguida, conversamos sobre as características e diferenças dos gêneros relato escrito e relato oral e também a ocorrência do foco narrativo: primeira ou terceira pessoa. Para melhor entendimento do gênero textual relato, apresentamos para leitura e análise um relato escrito, intitulado “O alívio de compartilhar”, de Carlos Eduardo Rahal Rebouças de Carvalho, disponível no site *Museu da Pessoa*. Em seguida, foi exibido o vídeo de um

relato oral sobre a história da obra literária “A ladeira da saudade”, de Ganymédes José. A seguir, apresentamos o texto e o vídeo referentes à atividade proposta.

Quadro 19 – Texto relato escrito “O alívio do compartilhar”

O alívio do compartilhar

Meu nome completo é grande, Carlos Eduardo Rahal Rebouças de Carvalho. Nasci no dia 19 de fevereiro de 97 em São Paulo [...].

Sempre morei em São Paulo, aqui na mesma região, Alto de Pinheiros. [...] Eu me lembro também de muitos passeios de bicicleta por toda cidade, Parque Ibirapuera, pela avenida Pedroso de Moraes. Eu não sei por que, eu sempre tive um pouco de trauma de bicicleta, mas aí quando eu estava andando eu gostava. Então eu lembro muito de passeios pela cidade parando em museus, a gente foi ver uma exposição no Tomie Ohtake uma vez de bicicleta que foi muito legal. Então, uma coisa que me marcou foi a bicicleta. [...] Quando eu mudei de escola e fui para o colégio Santa Cruz eu entrei pro teatro também. Eu tinha feito circo uma época da vida, mas muito criança ainda. Mas no Santa eu entrei no teatro [...].

Nessa época eu fazia o teatro na Casa do Teatro que é da Lígia Cortez, fiz dos meus dez aos meus 16 anos, sete anos. E é um dos lugares que eu mais gosto no mundo porque, além de eu ter feito muitos amigos e de lá ter muita gente parecida comigo, mais até do que na escola, era uma relação sempre muito horizontal, muito de parceria. Era um momento que eu ia pra lá e me libertava. Eu acho que o teatro sempre foi o momento do desafogo, do respiro.

Eu tinha aulas de teatro, aula de circo, aula de dança, aula de música, tinha aula de artes que era a que menos tinha, aula de capoeira, então eu ia pra lá pra fazer milhões de coisas. Eu me lembro de várias peças, a gente montou O Mágico de Oz, Hamlet... No último ano a gente adaptou textos de um escritor que eu adoro que é o Caio Fernando Abreu, que é um escritor brasileiro. Então, além de me trazer repertório, de me trazer repertório, também me trouxe companhia, professores incríveis e possibilidades de brincar, de experimentar um milhão de coisas [...]. Era sempre um momento muito de alívio, e quando chegava no fim do ano o que eu mais queria eram as peças, chamar as pessoas pra ver, e era sempre aquele frio na barriga, mas frio na barriga bom, o teatro me ajudou muito, em vários aspectos. Eu fiz teatro na escola também. Eram ambientes bem diferentes, mas se complementavam. Teatro na escola foi muito bom porque além de serem amigos na escola eram amigos no teatro também, então me aproximei ainda mais desse pessoal. Um momento marcante foi quando montamos Hamlet que foi uma peça divisor de águas [...] E foi o ano que eu descobri que eu era diabético, eu descobri faltando 15 dias para a peça. Isso foi um baque no dia, na hora, mas eu fui conversar com a minha professora, conversar com meus amigos e o astral virou. Tinha sido já um ano incrível, era o meu primeiro colegial, então as coisas estavam mudando na escola [...]. Eu acho que eu descobri num bom momento de vida porque eu soube canalizar tudo isso e a peça foi um sucesso. Foi um momento que eu falei: “Não vou perder a positividade porque eu descobri que eu tenho uma doença, porque se amanhã eu descobrir que eu tenho outra, então, tenho que lidar

com isso”. Então me ajudou muito a seguir em frente, a não ficar remoendo as coisas e deixar pra trás tudo o que a gente já tinha feito. Faltavam 15 dias para a peça e eu não podia deixar que uma notícia, por pior que fosse, me abalasse totalmente e me fizesse perder a vontade de estar lá e fazer uma das coisas que eu mais gostava, que é estar no palco.

Eu sempre fui mais reservado com relação ao diabetes então eu não saio contando pra todo mundo as coisas. Na faculdade contei para os meus amigos mais próximos, que são poucos. Um momento que eu me lembro como difícil ao conviver com a diabetes foi quando eu contei pro primeiro amigo, minha amiga na verdade. Foi um momento difícil, mas foi um momento ao mesmo tempo de grande alívio depois que eu consegui contar.

Fonte: Museu da Pessoa (2019). Adaptado.

Vídeo 3 – Relato oral do livro “A ladeira da saudade”, de Ganymédes José



Fonte: Editora Moderna (2020).

Apesar de o encontro ser virtual, conseguimos fazer uma leitura coletiva do texto e, ao percebermos que os alunos demonstravam interesse em participar, fomos alternando a ação entre aqueles que se manifestavam para ler. Após a leitura e a análise de exemplos do gênero relato, os alunos realizaram atividade oral para verificação de aprendizagem. A seguir, a atividade proposta:

Quadro 20 – Atividade sobre os relatos

I – No texto escrito, há muitas palavras que indicam que o relato foi feito em primeira pessoa. Indique alguns exemplos.

II – Por que o relato foi feito na primeira pessoa?

III – Que palavras do relato escrito evidenciam que a linguagem é informal?

IV – No vídeo, o relato está em primeira ou terceira pessoa? E a linguagem, é formal ou informal?

V – A dicção (a articulação e a pronúncia das palavras de quem relatou) estava clara?

VI– O assunto que o relato apresenta o manteve interessado em vê-lo até o final?

VII – A entonação e o volume de voz contribuíram para a compreensão do relato?

VIII – Após analisar os focos narrativos, pode-se dizer que a simples troca de perspectiva narrativa (da primeira para a terceira pessoa é capaz de mudar o sentido do texto? Explique.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

As discussões feitas permitiram observar o contexto comunicativo de cada texto apresentado, tanto o escrito quanto o oral. Quando comentamos a pergunta III, uma aluna, A6, indagou a respeito do uso da linguagem formal e informal. Dois alunos tiveram dificuldade para entender que o texto 1, o relato escrito, estava na 1ª pessoa e trazia a descrição de uma experiência de vida pessoal, e que o texto 2, relato oral, apresentava as informações e as impressões da leitora a respeito da leitura do livro “A ladeira da Saudade”, de Ganymédes José. Os demais alunos, ao serem questionados sobre o assunto em questão, disseram ter compreendido as diferenças de foco narrativo entre os textos, o que conduziu as explicações para outro assunto.

A partir das respostas dadas às questões desta atividade, comentamos com os alunos que o gênero oral não faz uso somente da palavra falada. Os gestos, a expressão facial, a entonação e volume da voz, o olhar e a postura corporal são recursos paralinguísticos, considerados aspectos não verbais que acompanham a comunicação verbal. A utilização desses elementos de forma adequada ao contexto linguístico evidencia e contempla de maneira eficiente o uso da oralidade, colaborando para a construção do texto oral.

Ao final da atividade, completamos as explicações sintetizando com os alunos algumas considerações importantes que se configuram como práticas respeitadas para a produção de gênero oral, entre elas: falar de maneira que todos entendam, colaborar com interesse e atenção ao que outra pessoa está apresentando, respeitar a maneira de falar de cada colega, saber a hora de ouvir e a hora de falar, adotar uma

postura corporal adequada ao momento de apresentação, utilizar tom de voz adequado à pessoa e à situação do texto, entre outras.

No terceiro encontro, realizamos a aplicação do Módulo III: Momento de relatar 1. Contamos com a presença de 11 alunos. Após o término do encontro, 2 estudantes fizeram contato com a professora e justificaram que devido às dificuldades de acesso à Internet não conseguiram participar do momento de interação da aula. Assim que iniciamos, relembramos aos alunos que teríamos apresentações orais de relatos feitos a partir da leitura do livro literário que eles tinham lido. Deixamos que os próprios alunos manifestassem o desejo de começar as exposições orais.

A aluna A3 foi a primeira a indicar sua vontade para iniciar o relato oral. Ela apresentou o livro “A cabana”, de Ramon M. Scheidemantel. Em seguida, o aluno A10 relatou a obra “Manobra Radical”, de Edith Modesto. A aluna A7 também recebeu o livro “A cabana” para ler, então, para não repetir a explicação da colega, optou por fazer o relato a partir do livro “Harry Potter e a Pedra filosofal”, da escritora J. K. Rowling. O livro “Procura-se um planeta sustentável”, de Tania Alexandre Martinelli, foi relatado pela aluna A12. O aluno A5 fez a apresentação baseado na obra “Os cisnes selvagens”, autoria de Hans Christian Andersen e adaptação de Tatiana Belinky. Por fim, ouvimos o relato da obra literária “A tempestade”, de William Shakespeare e adaptação de C. A. Plaisted, apresentado pela aluna A6. Após conclusão das apresentações, propusemos os seguintes questionamentos:

Quadro 21 – Perguntas sobre a apresentação do relato oral

- | |
|--|
| <p>I – Você se sentiu à vontade para relatar o livro lido?</p> <p>II – Gostou da experiência de fazer um relato oral, sem imposição ou cobrança para escrever sobre o livro que leu?</p> <p>III – Ao participar da apresentação, você fez uso de repetição desnecessária de palavras?</p> <p>IV – Percebeu como fez a entonação da voz, se a usou adequadamente?</p> <p>V – Quando o seu colega estava falando, você colaborou ficando em silêncio?</p> <p>VI – Em relação ao contexto de produção, uma apresentação oral feita para os colegas e a professora, você acha que utilizou a linguagem adequada?</p> |
|--|

VII – O que acha que precisa aperfeiçoar para a próxima apresentação?

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ao refletirem a respeito das perguntas em questão, alguns alunos comentaram que não ficaram à vontade para relatar o livro, consideram-se tímidos e até por isso acabam falando com uma entonação de voz inadequada, mas que se esforçam, pois gostam de participar das atividades solicitadas durante as aulas. No que se refere às perguntas III e VI, os estudantes interagiram de maneira consciente e logo responderam que o uso de repetições desnecessárias e a linguagem usada durante o relato oral não estavam adequados para o contexto comunicativo que o momento de apresentação em sala de aula exigia. Entre os termos falados, os alunos se valeram de expressões, tais como: “tipo assim”, “tipo né”, “aí, aí...”, “a gente lemos”, entre outros.

Dos participantes do encontro, 4 estudantes não quiseram realizar a apresentação durante a aula, porém combinaram de fazer a produção do relato e enviar via WhatsApp para a professora. A aluna A1 mostrou-se interessada em expor o seu relato, no entanto, o seu acesso à Internet durante o encontro estava comprometido e ela não conseguiu manter seu aparelho telefônico conectado à videochamada promovida pelo Google Meet. Então, a aluna também optou por encaminhar seu texto pelo aplicativo de mensagens.

Os alunos, ao socializarem as experiências das leituras realizadas, junto aos colegas de sala, acabam por suscitar uma postura responsiva de sujeito envolvido no texto ficcional, além de participar como leitor e ouvinte na interação com a palavra do outro.

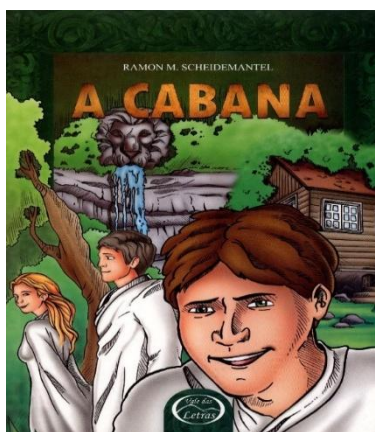
Concluídas as atividades, os alunos foram informados que no dia seguinte seria realizado o quarto encontro virtual. No entanto, eles relataram que estavam tendo dificuldades para continuarem participando, pois não mais possuíam quantidade suficiente de dados da Internet para acesso às aulas. Entre os alunos, ouvimos duas alunas que se manifestaram e explicaram que naquele dia faziam uso do celular de familiares para conseguir acompanhar a aula. Diante do que foi mencionado,

solicitamos aos que pudessem participar que continuassem comprometidos com o trabalho que estava sendo executado.

Conforme acordado, os alunos que não realizaram a apresentação durante a aula virtual fizeram gravação do relato oral em formato áudio ou vídeo e enviaram posteriormente, via WhatsApp, para o celular da professora.

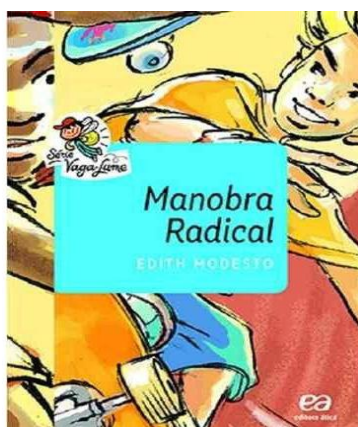
As figuras a seguir são imagens das capas dos livros lidos e relatados oralmente pelos alunos como proposta de atividade desenvolvida no módulo III.

Figura 7 – Capa do livro *A cabana*



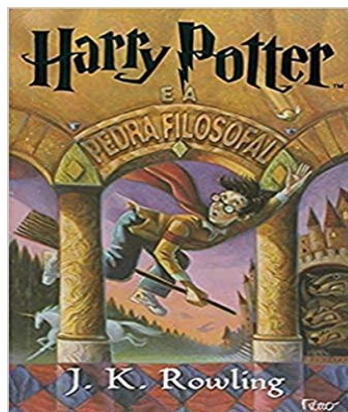
Fonte: Registro feito pela autora a partir de captura de tela (*Print Screen*) da página <<https://www.martinsfontespaulista.com.br/a-cabana-892206/>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

Figura 8 – Capa do livro *Manobra radical*



Fonte: Registro feito pela autora a partir de captura de tela (*Print Screen*) da página <<https://www.amazon.com.br/Manobra-Radical-dp/8508087977>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

Figura 9 – Capa do livro *Harry Potter e a Pedra Filosofal*



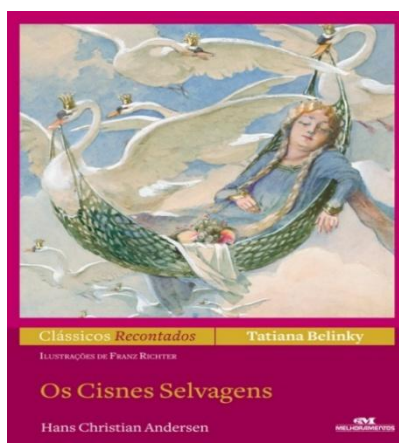
Fonte: Registro feito pela autora a partir de captura de tela (*Print Screen*) da página <<https://www.amazon.com.br/Harry-Potter-Pedra-Filosofal-Rowling/dp/8532511015/>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

Figura 10 – Capa do livro *Procura-se um planeta sustentável*



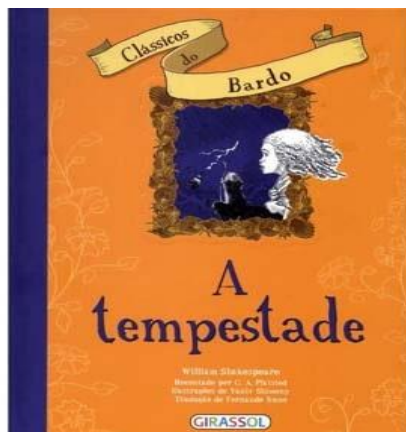
Fonte: Registro feito pela autora a partir de captura de tela (*Print Screen*) da página <<https://www.amazon.com.br/Procura-se-Um-Planeta-Sustentável-coleção-dp8526282948>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

Figura 11 – Capa do livro *Os cisnes selvagens*



Fonte: Registro feito pela autora a partir de captura de tela (*Print Screen*) da página <<https://www.amazon.com.br/Os-Cisnes-Selvagens-Tatiana-Belinky/dp/8506072891>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

Figura 12 – Capa do livro *A tempestade*



Fonte: Registro feito pela autora a partir de captura de tela (*Print Screen*) da página
 <<https://www.amazon.com.br/Classicos-Bardo-WILLIAM-SHAKESPEARE-PLAISTED/dp/8539410575>>.
 Acesso em: 17 nov. 2020

No quarto encontro realizamos a aplicação do Módulo IV: Linguagem formal e linguagem informal. As atividades propostas foram direcionadas para o entendimento da situação de comunicação em diferentes contextos em que se faz uso da linguagem escrita ou falada, atentando para o uso da formalidade e da informalidade.

Para tanto, a princípio, foi proposta a divisão das tarefas em 1ª, 2ª e 3ª atividades. No entanto, em razão da situação singular ocorrida durante o ano letivo de 2020, somente foi possível cumprir com a aplicação da 2ª atividade. Durante essa aula, contamos com a presença de 9 alunos que justificaram a ausência dos outros colegas, reforçando que era devido à falta de Internet nos dispositivos eletrônicos. Apesar de um número menos expressivo de participantes, conseguimos prosseguir com as atividades.

Por meio de compartilhamento de tela, projetamos eslaides com informações a respeito da linguagem formal e informal. Enfatizamos a explicação para a compreensão de aspectos que também precisam ser considerados em uma situação comunicativa, tais como: o assunto que está sendo tratado, o grau de intimidade e o tipo de relação entre o falante/ouvinte ou escritor/leitor, o lugar onde a pessoa se encontra, entre outros. Conforme exibido a seguir, trabalhamos a leitura e análise de dois textos, além de exercícios sobre o assunto em questão.

Quadro 22 – Texto “Na escola”

Texto 1

Na escola

Carlos Drummond de Andrade

Democrata é Dona Amarílis, professora na escola pública de uma rua que não vou contar, e mesmo o nome de Dona Amarílis é inventado, mas o caso aconteceu.

Ela se virou para os alunos, no começo da aula, e falou assim:

-- Hoje eu preciso que vocês resolvam uma coisa muito importante. Pode ser?

-- Pode – a garotada respondeu em coro.

-- Muito bem. Será uma espécie de plebiscito. A palavra é complicada, mas a coisa é simples. Cada um dá sua opinião, a gente soma as opiniões e a maioria é que decide. Na hora de dar opinião, não falem todos de uma vez só, porque senão vai ser muito difícil eu saber o que é que cada um pensa. Está bem?

-- Está – respondeu o coro, interessadíssimo.

-- Ótimo. Então, vamos ao assunto. Surgiu um movimento para as professoras poderem usar calça comprida nas escolas. O governo disse que deixa, a diretora também, mas no meu caso eu não quero decidir por mim. O que se faz na sala de aula deve ser de acordo com os alunos. Para todos ficarem satisfeitos e um não dizer que não gostou. Assim não tem problema. Bem, vou começar pelo Renato Carlos. Renato Carlos, você acha que sua professora deve ou não deve usar calça comprida na escola?

-- Acho que não deve – respondeu, baixando os olhos.

-- Por quê?

-- Porque é melhor não usar.

-- E por que é melhor não usar?

-- Porque minissaia é muito mais bacana.

-- Perfeito. Um voto contra. Marilena, me faz um favor, anote aí no seu caderno os votos contra. E você, Leonardo, por obséquio, anote os votos a favor, se houver.

-- Agora quem vai responder é Inesita.

-- Claro que deve, professora. Lá fora a senhora usa, por que vai deixar de usar aqui dentro?

-- Mas aqui dentro é outro lugar.

-- É a mesma coisa. A senhora tem uma roxo-cardeal que eu vi outro dia na rua, aquela é bárbara.

-- Um a favor. E você, Aparecida?

-- Posso ser sincera, professora?

-- Pode, não. Deve.

-- Eu, se fosse a senhora, não usava.

-- Por quê?

-- O quadril, sabe? Fica meio saliente...

-- Obrigada, Aparecida. Você anotou, Marilena? Agora você, Edmundo.

- Eu acho que Aparecida não tem razão, professora. A senhora deve ficar muito bacana de calça comprida. O seu quadril é certinho.

-- Meu quadril não está em votação, Edmundo. A calça sim. Você é contra ou a favor da calça?

-- A favor 100%.

-- Você, Peter?

-- Pra mim tanto faz.
 -- Não tem preferência?
 -- Sei lá. Negócio de mulher eu não me meto, professora.
 -- Uma abstenção. Mônica, você fica encarregada de tomar nota dos votos iguais ao de Peter: nem contra nem a favor, antes pelo contrário.
 Assim iam todos, votando, como se escolhessem o Presidente da República, tarefa que talvez, quem sabe? No futuro sejam chamados a desempenhar. Com a maior circunspeção. A vez de Rinalda:
 -- Ah, cada um na sua.
 -- Na sua, como?
 -- Eu na minha, a senhora na sua, cada um na dele, entende?
 -- Explique melhor.
 -- Negócio seguinte. Se a senhora quer vir de pantalona, venha. Eu quero vir de midi, de máxi, de short, venho. Uniforme é papo furado.
 -- Você foi além da pergunta, Rinalda. Então é a favor?
 -- Evidente. Cada um curtindo à vontade.
 -- Legal! – exclamou Jorgito. – Uniforme está superado, professora. A senhora vem de calça comprida, e a gente aparecemos de qualquer jeito.
 -- Não pode – refutou Gilberto. – Vira bagunça. Lá em casa ninguém anda de pijama ou de camisa aberta na sala. A gente tem de respeitar o uniforme. Respeita, não respeita, a discussão esquentou, Dona Amarílis pedia ordem, ordem, assim não é possível, mas os grupos se haviam extremado, falavam todos ao mesmo tempo, ninguém se fazia ouvir, pelo que, com quatro votos a favor de calça comprida, dois contra, e um tanto-faz, e antes que fosse decretada por maioria absoluta a abolição do uniforme escolar, a professora achou prudente declarar encerrado o plebiscito, e passou à lição de História do Brasil.

Fonte: Andrade (2016).

Texto 2



Fonte: Lute (2009).

Após a leitura dos textos 1 e 2 responda:

No texto 1, “Na escola”, encontramos palavras e expressões que costumam ser usadas em situações informais de comunicação. Veja:

- ___ Uniforme é **papo-furado**.
 ___ Porque minissaia é muito mais **bacana**.
 ___ Ah, **cada um na sua**.

I - Os termos destacados foram empregados adequadamente nessa situação de comunicação? Por quê?

II - Se você estivesse apresentando um trabalho sobre o uso do uniforme em um seminário organizado pela escola, seria adequado dizer “uniforme é papo furado”? Por quê?

III - No texto 2, a linguagem empregada pelo personagem que segura o jornal é formal ou informal? Que palavras justificam sua resposta?

IV - A situação de comunicação retratada no texto 2 permite utilizar esse tipo de linguagem? Explique.

V - Indique qual linguagem (formal ou informal) você empregaria para cada situação de comunicação abaixo:

- ✓ Audiência com juiz.
- ✓ Bate-papo com amigos, familiares.
- ✓ Entrevista de emprego.
- ✓ Conversa com os colegas de escola durante recreio.
- ✓ Apresentação de seminário em sala de aula.

No decorrer das atividades, foi feita a mediação para que os alunos entendessem as diferenças entre os tipos de linguagem formal e informal, além de compreenderem o quanto se faz necessária a utilização adequada da linguagem de acordo com o contexto de comunicação. Quanto à formalidade explicamos ser ela marcada pelo uso da norma culta, em situações que exigem mais seriedade, além de pronúncia compreensível e adequada das palavras; já a informalidade é utilizada em situações mais descontraídas, não é necessário o uso da norma culta, sendo comum o uso de gírias e coloquialismos. Esperávamos com isso fazê-los entender aspectos que aproximam ou distanciam as falas da norma padrão e do falar de prestígio, atentando para a capacidade de expressar-se publicamente por meio do discurso oral monitorado.

Para execução dos demais módulos da sequência didática, dependíamos de que os alunos realizassem a leitura da 2ª obra literária. Aguardamos por um tempo durante o mês de novembro com a expectativa de que os estudantes conseguissem concretizar tal leitura, pois, conforme conversa realizada com a equipe técnica da escola, os alunos receberiam no mês de novembro junto às atividades pedagógicas não-presenciais (APNPs) outro livro infantojuvenil para leitura e preenchimento de mais uma ficha de atividades. No entanto, até meados do mês de dezembro, essa informação ainda não havia se confirmado, o que impossibilitou a continuação da aplicação dos demais módulos de atividades.

Assim, finalizamos a aplicação das ações e firmamos compromisso com os participantes da pesquisa de que, no momento oportuno, faremos a produção de outros relatos orais e estes serão socializados por meio de exposição nas redes sociais da escola, o que possivelmente poderá ocorrer no ano de 2021.

5.2 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

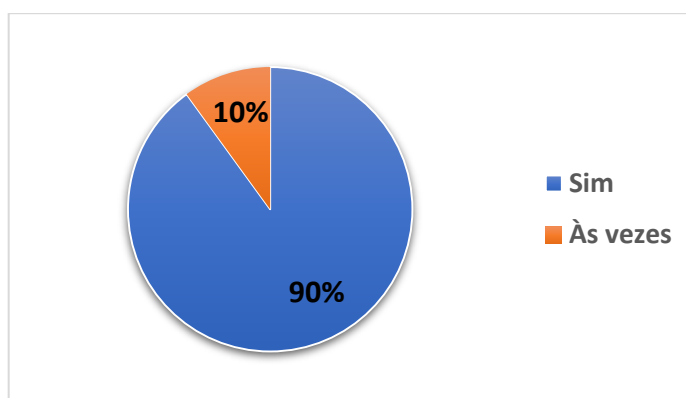
Apresentamos, a seguir, os dados obtidos em nossa pesquisa. Serviram como instrumentos de coleta de dados os questionários apresentados antes e depois da intervenção (APÊNDICES A e B), além de ficha de observação (APÊNDICE C) da produção de relato oral.

Após a aplicação de alguns módulos da sequência didática, levamos à apreciação dos alunos o segundo questionário, composto de perguntas abertas e fechadas. Informamos sobre a atividade e a importância desta para a verificação dos resultados alcançados.

Com o objetivo de averiguar se as hipóteses levantadas para o incentivo ao gosto pela leitura por meio dos relatos orais poderiam se confirmar, enviamos o questionário para treze alunos, no entanto, obtivemos retorno somente de dez. Apresentamos, a seguir, os questionamentos apontados e suas respectivas respostas:

5.2.1 Dados finais: questionário sobre a leitura e os relatos orais

Gráfico 12 – Questão 1 – Você acha que a leitura de livros infantojuvenis proporciona conhecimento e amplia sua visão de mundo, além de acrescentar à sua aprendizagem/formação assuntos de seu interesse que, às vezes, não são abordados na escola?



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

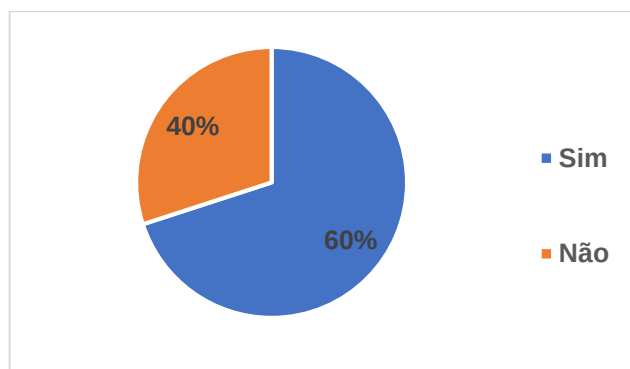
Pelo que se constata neste segundo questionário, 90% dos alunos reconhecem que a leitura proporciona conhecimento que vai além daqueles estudados em sala de aula.

Entre os porquês apresentados, temos os seguintes: “O livro não é só várias páginas para ler e achar legal, é também para ensinar, te desafia, faz você querer saber mais sobre o assunto, abrir portas ou fechá-las”; “Olha eu acho que a gente tem uma visão mais além, não fica só no conto que as pessoas falam para a gente”; “Porque eu aprendo mais e mais”; “Porque o livro infantojuvenil eu creio que fala muito sobre os jovens, e como nós somos jovens acabamos aprendendo um pouco”; “Eu acho bom porque a gente pode ter um aprendizado melhor”; “Porque a leitura na infância estimula a aprendizagem da pessoa”; “Porque melhora nossa leitura”; “Porque com a leitura a gente pode ter mais aprendizado”; “Porque a leitura transforma uma pessoa, você se vê de uma forma melhor, te leva a uma história que te dá cada vez mais vontade de ler um livro melhor que o outro isso é bom”.

Apenas um percentual de 10% respondeu que só às vezes a leitura nos proporciona conhecimento e justificou com o seguinte argumento: “Porque às vezes o que está

escrito no livro não amplia minha visão e que a maioria dos assuntos são abordados na escola”.

Gráfico 13 – Questão 02 – Quando você precisa ler um livro para depois fazer uma prova ou uma atividade avaliativa escrita sobre ele, você se sente motivado a ler o livro?



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

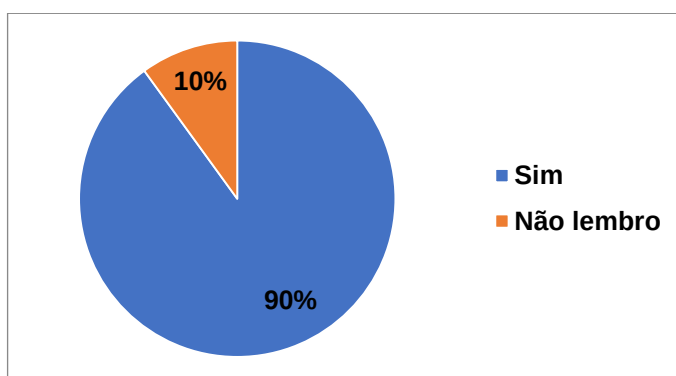
Mesmo diante de um dos maiores desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa, que é promover o estímulo dos alunos para a leitura, práticas desmotivadoras são constantes e levam os alunos a perderem o gosto pela leitura, já que estes não serão incentivados a ler pelo prazer que o livro proporciona, assim “[...] desviando-se de propósitos como a fruição significativa prazerosa, a reflexão, a discussão, a produção de novos significados, etc” (SILVA, 2004, p. 22).

Nesta questão, constatamos que a leitura, ao ser cobrada para a realização de provas ou atividades avaliativas escritas, não se constitui em um hábito agradável, nem desperta no aluno o gosto pela leitura. Os que *não* se sentem motivados a ler afirmaram que: “Só se for necessário” e “Depende do tipo de texto”. Uma aluna declarou o seguinte: “Porque nem todas as vezes estou com vontade de ler para escrever”, o depoimento da aluna, deixou subentendido que se for ler para realizar atividade escrita, não há interesse.

Para os que se sentem motivados temos os seguintes comentários: “Para eu ficar mais informado sobre a matéria”, “A gente pode achar as respostas”, “Me sinto motivada para ler e acertar na prova”, “Porque para nós fazemos uma prova sobre o livro que temos que ler”.

Diante de tais justificativas reiteramos que os estudantes estão habituados a ler por obrigação para a realização de avaliação ou preenchimento de ficha de leitura, o que não contribui para torná-los leitores autônomos e críticos, nem participantes como coautores do texto lido, mas sim por fazê-los assimilar a prática de ler a uma tarefa insistente e desagradável. Atividades assim acabam por ser mera repetição da ideia escrita e dita pelo autor, favorecendo ainda mais para que o aluno desanime e se afaste dos livros.

Gráfico 14 – Questão 03 – Há algum trabalho feito com os livros em sala de aula que você gostou? Em caso afirmativo, comente como foi.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

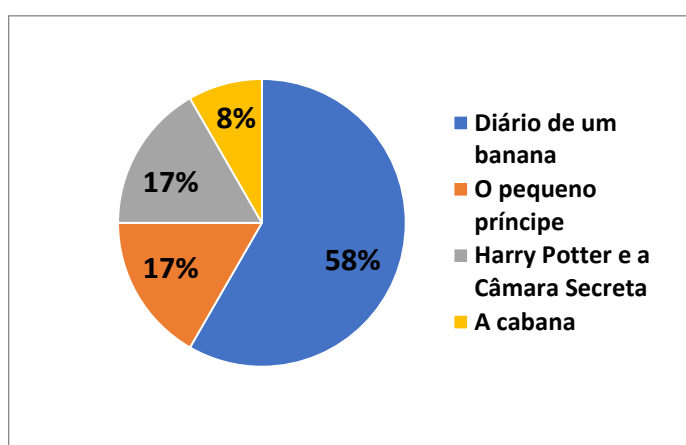
Diante das explicações dadas para esta questão, ficamos confiantes em saber o quanto um trabalho de leitura realizado de maneira prazerosa e dinâmica pode proporcionar aos alunos lembranças boas sobre a prática leitora. De maneira quase unânime, 90% dos alunos recordou de uma proposta de atividade de leitura realizada no início do 6º ano e que se tornou marcante como uma metodologia que eles gostaram.

Cabe ressaltar os seguintes comentários positivos a respeito da tarefa realizada: “Fazer a releitura em forma de quadrinhos sobre o livro foi muito top e eu pude ler e aprender”, “A gente leu um livro chamado Não Se Mata Na Nata, o livro é muito bom, depois nós tínhamos que fazer a história em quadrinhos”, “Foi bom porque a gente fica dialogando com a sala e o professora”, “A gente sentou em forma de círculo, lemos o livro todo, conversamos sobre ele, depois formamos duplas e fizemos uma apresentação da história e nós fizemos história em quadrinhos”, “No ano passado não

lembro quando entregaram livros e fizemos histórias que até foi em quadrinhos, também teve a roda de leitura que conversamos sobre os livros uns dos outros, etc. ”.

Segundo Silva (2004, p. 6), “[...] a boa leitura é aquela que, depois de terminada, gera conhecimentos, propõe atitudes e analisa valores, aguçando [...] os modos de perceber e sentir a vida por parte do leitor”. Para esse autor a leitura é um processo “de criação e descoberta”.

Gráfico 15 – Questão 04 – Qual(ais) livro(s) você leu que são seus favoritos?



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

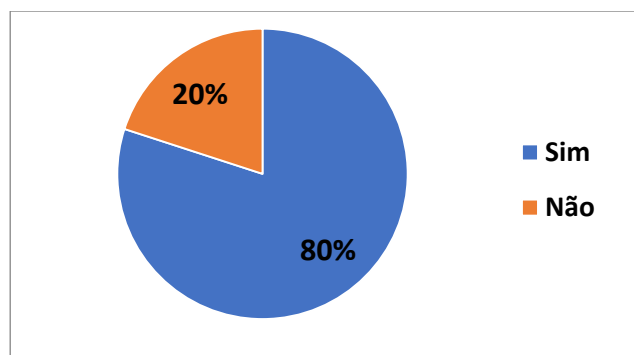
Despertar o interesse pelos livros constitui-se em importante ferramenta de estímulo à leitura, no entanto, é preciso ouvir também dos alunos quais leituras almejam realizar e quais textos gostariam de ler. Obrigá-los a ler somente a literatura canônica ou aquela que consideramos ideal acaba por desmotivá-los a adentrar no mundo da leitura. Experiências de leituras vivenciadas pelos alunos a partir de suas próprias escolhas são caminhos que estimulam, sem imposições, a leitura de outros textos e livros.

Constatamos o exposto acima nas respostas dadas para a pergunta sobre as preferências leitoras, em que a maioria dos alunos (58%) respondeu ter como favorito para as leituras já realizadas o livro “Diário de um banana”, do autor Jeff Kinney, que tem como personagem principal o adolescente Greg Heffley. Apesar de o acervo da biblioteca da escola não possuir exemplares desse livro, é comum os alunos comentarem que já realizaram a leitura de dois ou três títulos da coleção.

Os outros dois livros favoritos entre os alunos são “Harry Potter e a Câmara Secreta”, de J. K. Rowling, e “O pequeno príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry. A obra A cabana teve 8% de prioridade entre as escolhas dos alunos.

Reconhecemos que os livros elencados nas preferências dos alunos têm em comum o fato de terem sido adaptados para o cinema, o que possivelmente contribui para motivar a leitura do público adolescente.

Gráfico 16 – Questão 05 – Entre as atividades que envolveram esta pesquisa, você gostou da experiência de relatar oralmente o livro que leu? Por quê?



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A atividade de relatar oralmente a obra literária lida tinha o objetivo de incentivar a leitura. No entanto, essa atividade permitiu, também, que os estudantes reconhecessem outras possibilidades de praticarem a leitura sem que esta seja imposta por meio de cobranças para a realização de atividades avaliativas escritas.

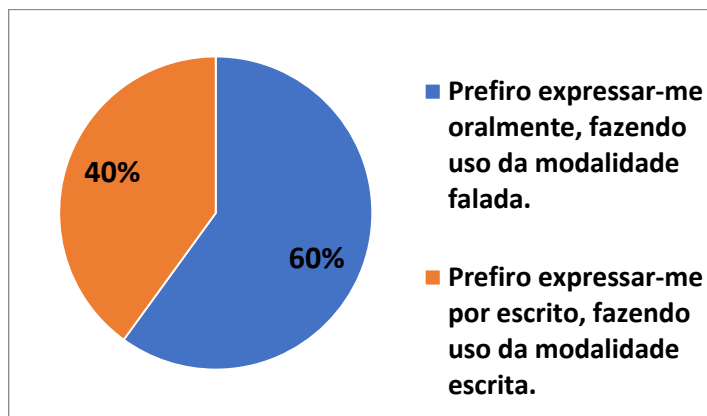
As situações de exposição oral estimularam a participação nas aulas, permitiram que os alunos expressassem opiniões e tecessem comentários sobre a história lida, além de terem contribuído para a construção da oralidade formal.

Os porquês para as justificativas de terem gostado foram os seguintes: “Porque você pode explicar para os seus colegas e o professor(a) o que você entendeu do livro e dizer se você gostou”, “Porque eu prefiro me expressar oralmente”, “Porque a gente aprende a se comunicar, aprender a se expressar melhor e você conta a história de um jeito mais fácil, que dá para entender”, “É legal interagir com colegas e compartilhar o seu entendimento do livro”, “Porque consigo desenvolver a fala com

as pessoas sem ter vergonha, “Porque além de a gente perder a vergonha, conta as nossas experiências para outras pessoas”.

Para o percentual de 20% que disseram não ter gostado da atividade de produção de relato oral, destacam-se as seguintes justificativas: “Eu não gosto de falar oralmente porque dá vergonha e todos os outros alunos ficam rindo e zombando, mas falar com a professora eu consigo” e “Não gostei porque sinto vergonha em falar”. Para esses alunos, a timidez foi um fator determinante para não se sentirem atraídos pela atividade, no entanto conseguiram participar das apresentações feitas.

Gráfico 17 – Questão 06 – Quando você lê um livro e precisa falar sobre ele, você prefere fazê-lo de que forma?



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ao considerar que a maioria dos alunos (60%) respondeu que prefere se expressar oralmente, fazendo uso da modalidade falada, quando precisa falar de um livro, pensamos que, mesmo não tendo conseguido concluir a sequência didática conforme planejado inicialmente, os alunos perceberam que a leitura pode se tornar prazerosa quando se tem a oportunidade de expressar relatos e compartilhar experiências de leituras feitas mediante o uso da oralidade.

Para os alunos mais tímidos, apresentar o livro lido por meio de relato oral é uma experiência única e singular. A fala de um aluno após a participação na aula foi a seguinte: “É a primeira vez que faço um relato oral, senti um pouco de medo, mas gostei muito”.

Destacamos, a seguir, outros comentários: “Prefiro me expressar oralmente, pois gosto de falar e eu não sou muito boa em me expressar por escrito”, “É melhor que você pode explicar com seus amigos e professora”, “Porque eu me sinto mais à vontade falando, eu me expesso melhor falando”, “Porque eu treino minha leitura”, “Porque eu acho mais fácil do que eu escrever, pois nem sempre o que eu escrevo é o que eu estou pensando”.

Assim como na questão anterior, nesta, os alunos que preferem expressar suas leituras por meio da modalidade escrita (40%) justificam a escolha por se acharem tímidos e não conseguirem dialogar oralmente em público. Para eles, as explicações são estas: “Porque eu sou tímida e não gosto de falar com muitas pessoas me olhando”, “Porque tenho vergonha e desse jeito vou gaguejar na hora de explicar o livro”, “É tipo porque não consigo falar abertamente com pessoas me olhando, acho meio vergonhoso para mim e acabo me embolando todo na hora de falar” e “Porque eu não consigo me expressar muito bem em forma oral”.

5.3 ANÁLISE DA PRODUÇÃO RELATO ORAL

Com o intuito de analisar o desempenho dos alunos, as apresentações dos relatos foram acompanhadas e registradas em ficha de observação (APÊNDICE C). Dentre as onze produções orais, por dialogarem mais com o propósito da pesquisa, foram selecionadas seis amostras para análise de relato oral dos alunos.

Apresentamos, a seguir, as observações feitas nos relatos orais. É importante destacar que, a princípio, os estudantes deveriam realizar duas apresentações (1º relato e 2º relato), no entanto, devido às condições para a escolha e para o empréstimo de livros da biblioteca por causa do cancelamento das aulas presenciais, impossibilitando o acesso ao ambiente físico da escola, os alunos somente conseguiram apresentar uma obra literária.

Quadro 23 – Produção de relato oral

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	A1 SIM/NÃO	A3 SIM/NÃO	A5 SIM/NÃO	A7 SIM/NÃO	A10 SIM/NÃO	A12 SIM/NÃO
Apresenta o texto oral de maneira fluente, com ideias claras e bem articuladas.	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO
Expõe informações básicas a respeito da história relatada.	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO
Fala com ritmo e entonação adequados.	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO
Demonstra nervosismo e muita timidez ao apresentar.	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM
Faz uso excessivo de marcadores conversacionais (é, né, tipo assim...).	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM
Faz uso de repetição desnecessária de palavras ou expressões.	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM
Utiliza a linguagem adequada à situação formal que o texto exige.	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO
Apresenta postura corporal, gestos, olhares e expressões faciais adequados ao contexto de comunicação.	SIM	Não foi possível observar ⁸	Não foi possível observar	Não foi possível observar	SIM	Não foi possível observar

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Levando em consideração as apresentações dos relatos orais, nosso foco se volta para os aspectos relacionados aos critérios de observação que elencamos para a análise das produções orais. Segundo Schneuwly (2011, p. 114), para o domínio da produção da linguagem, deve-se partir das finalidades do ensino da língua e da concepção do oral para que assim possa haver uma relação mais dialética com a linguagem oral e escrita. Dessa forma, o autor apresenta os seguintes objetivos:

⁸ A maioria dos alunos não quis realizar a produção oral com a câmera aberta.

- levar os alunos a conhecer e dominar sua língua, nas situações as mais diversas, inclusive em situações escolares; para chegar a cumprir esse objetivo;
- desenvolver, nos alunos, uma relação consciente e voluntária com seu próprio comportamento linguístico, fornecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar sua capacidade de escrever e falar, e
- construir com os alunos uma representação das atividades de escrita e fala, em situação complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração.

Diante do exposto, buscamos enfatizar nossas propostas de atividades de forma a contribuir para práticas de domínio de um gênero, no caso específico, o gênero relato oral. Partir da leitura de obra literária para, em seguida, após a concretização do ato de ler, trabalhar o relato oral como maneira eficiente de aguçar a leitura, é uma das intenções desta pesquisa.

Ao analisar os relatos orais produzidos pelos alunos, procuramos pontuar o grau de consciência a respeito da utilização do gênero oral e partimos da noção de que, ao realizarem a leitura de textos pertencentes ao gênero escrito e após relatarem essas leituras por meio do gênero oral, compreendemos que esse trabalho envolve o que Marcuschi (2010) intitula processo de retextualização, pois trata “[...] de dizer em outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém [...]”. Para o autor, podemos ter quatro processos de retextualização, a saber:

Quadro 24 - Possibilidades de retextualizações

1. Fala	→	Escrita (entrevista oral	→	entrevista impressa)
2. Fala	→	Fala (conferência	→	tradução simultânea)
3. Escrita	→	Fala (texto escrito	→	exposição oral)
4. Escrita	→	Escrita (texto escrito	→	resumo escrito)

Fonte: Marcuschi (2010, p. 48).

No entanto, para o autor, antes de qualquer realização de “transformação textual”, é preciso que haja uma “atividade cognitiva denominada compreensão”, ao passo que esse processo se configura como “[...] a fonte de muitos problemas no plano da coerência no processo de retextualização” (MARCUSCHI, 2010, p. 47). Ignorá-lo acaba por contribuir para a incompreensão leitora.

Ao observar as apresentações feitas pelos alunos, percebe-se que, apesar de terem lido o livro, alguns tiveram dificuldade para expor suas explicações. Reconhecemos com isso a falta de compreensão, citada por Marcuschi (2010).

Por meio dos dados registrados na ficha de observação, foi possível perceber que pouco mais da metade dos alunos conseguiu realizar uma apresentação de maneira fluente, com clareza e bem articulada. Os demais não foram bem-sucedidos neste critério de análise.

No que diz respeito à exposição de informações básicas sobre a história lida, os alunos que foram bem ao falar com clareza (A1, A3, A7 e A10) também se destacaram ressaltando as informações essenciais para entendimento do livro lido e utilizaram fala e ritmo adequados para o contexto comunicativo. Diante de tal constatação, acreditamos que esses alunos apresentam compreensão leitora e são capazes de entender os significados dos textos escritos, além de realizarem de maneira competente a possibilidade de retextualização da escrita para a fala:

(texto escrito —————> exposição oral).

Um percentual de 50% dos alunos da amostra analisada apresentou nervosismo ao ter que se expor publicamente. Os alunos A5, A10 e A12, antes mesmo de iniciarem o relato oral, disseram estar com vergonha de falar. No entanto, foram encorajados pela professora e conseguiram apresentar.

Entendemos ser natural que os alunos se sintam envergonhados, afinal, por se tratar de uma turma de 6º ano, ainda não estão habituados a situações que exigem exposição em público. Acreditamos que, ao incentivá-los a participar de tal atividade, estamos contribuindo para que avancem no processo de comunicação oral e entendam que em muitos momentos enfrentarão circunstâncias de uso da oralidade em meios não só particulares, mas também públicos.

Nas produções dos relatos orais, constatamos a presença excessiva de marcadores conversacionais. Os alunos A3, A5, A7 e A12 fizeram uso de termos como: tipo assim, qualé, né, aí, entre outros. Dessa forma, percebemos que, nestes casos, o uso excessivo acabava por segmentar o encadeamento dado às ideias.

Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2005, p. 44) “A expressão marcador conversacional serve para designar não só elementos verbais, mas também prosódicos e não linguísticos que desempenham uma função interacional qualquer na fala”. Quanto ao uso dos marcadores conversacionais, os autores informam que “[...] na medida em que encadeiam um texto de modo coeso, os marcadores também o segmentam” (FÁVERO, ANDRADE; AQUINO, 2005, p.46).

Os quatro alunos, A3, A 5, A7 e A12 também demonstraram que, ao fazerem o uso de repetição desnecessária de palavras ou expressão, incorrem na certeza de um vocabulário bastante restrito. Ao analisarmos esse critério, concluímos que a maneira mais assertiva de os estudantes adquirirem amplo vocabulário está no hábito constante da prática leitora.

É importante atentar que, nesta etapa de ensino, os alunos ainda não reconhecem que dependendo do contexto comunicativo é preciso que haja uma fala planejada do que se pretende dizer, reconhecendo quais elementos linguísticos comprometem ou não o que se pretende mencionar. Nas falas referentes aos relatos orais dos sujeitos analisados nesta pesquisa, percebe-se que há o uso excessivo de alguns recursos verbais, ou seja, das seis amostras, quatro utilizam expressões de forma demasiada.

Ao concluir, constatamos que, apesar dos esforços, somente dois alunos utilizaram a linguagem adequada para o contexto comunicativo em que se realizaram os relatos orais, a sala de aula. Mesmo sendo virtual, o ambiente retratava uma situação de apresentação oral pública em um espaço escolar e, para tanto, as atividades deveriam ser feitas utilizando o discurso oral monitorado.

No que diz respeito à adequação dos elementos paralinguísticos utilizados: postura corporal, gestos, olhares e expressões faciais ao contexto de comunicação, somente conseguimos observar os alunos A1 e A10. Como os encontros foram virtuais, os demais colegas não quiseram abrir as câmeras de vídeos para que pudessem ser vistos durante as apresentações. Assim, podemos dizer que os dois alunos analisados fizeram uso adequado desses marcadores não-linguísticos.

É preciso levar em consideração que as observações feitas durante as produções dos relatos orais não tinham a pretensão de proceder de maneira rigorosa em relação a situação de comunicação, sobretudo no que se refere às dimensões fonológicas, sintáticas e lexicais da expressão oral. O que se pretendeu foi direcionar os estudantes para uma exposição oral que contribuísse para uma melhor articulação das ideias e pensamentos, com encadeamento de frases concatenadas que possibilitassem aos alunos expressarem-se por meio de discurso oral monitorado.

Ainda com todos os impedimentos que acometeram o ano letivo de 2020, conseguimos, mesmo com um número reduzido de alunos, trabalhar atividades de linguagem que levaram os alunos a reconhecerem a importância da leitura e sua contribuição para a aprendizagem de cada um. Assim, sentimo-nos ainda mais compromissados em continuar incentivando a leitura desses estudantes, promovendo, sempre que possível, o gosto pela prática de ler por intermédio dos relatos orais.

5.4 ANÁLISE COMPARATIVA: QUESTIONÁRIO INICIAL E QUESTIONÁRIO FINAL

Por meio de questionários respondidos pelos alunos, um antes da aplicação das atividades e outro após, esta análise comparativa pretende contrapor dois momentos distintos de envolvimento do público-alvo da pesquisa nas aprendizagens. As informações coletadas serviram para compreendermos os resultados.

É importante ressaltar que, na aplicação do primeiro questionário, no ano de 2019, contamos com a participação de 25 alunos. O segundo questionário foi enviado para 13 alunos, entretanto, somente 10 alunos responderam.

A seguir, apresenta-se a comparação feita entre o questionário inicial (APÊNDICE A) e o questionário final (APÊNDICE B).

Quadro 25 – O gosto pela leitura e sua importância para a aprendizagem

Questionário inicial:	Questionário final:
32% dos alunos responderam que gostam de ler.	90% dos alunos responderam que a leitura proporciona conhecimento e amplia a visão de mundo.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No primeiro questionário, apenas 32% dos alunos responderam gostar de ler, a maioria (64%) disse gostar de ler somente às vezes. Entendemos que algumas atividades voltadas para o trabalho com a leitura podem desconstruir o hábito saudável de ler e assim desmotivar ainda mais o gosto pela leitura. Pensando assim, compartilhamos da ideia de incentivarmos a leitura a partir da livre escolha de livros, pois acreditamos ser preciso dar voz às preferências dos alunos, deixando que descubram os benefícios que essa prática proporciona.

Embora muitos estudantes não gostem de ler, notamos que eles admitem que a leitura traz conhecimento que vai além do ensinado em sala de aula. A visão que os alunos apresentam neste segundo momento de verificação nos faz pensar que, ao participarem das atividades desenvolvidas nesta pesquisa, foi possível que eles tenham despertado a vontade de ler, além de reconhecerem a importância da leitura e o que ela representa para a formação de cada um.

Quadro 26 – A motivação para a leitura

Questionário inicial:	Questionário final:
80% dos alunos responderam que se sentem motivados a ler na escola.	60% dos alunos responderam que sentem motivados para a leitura quando precisam fazê-la para a realização de atividades avaliativas escritas.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Conforme questionário inicial, 80% dos alunos responderam que se sentem motivados a ler na escola, no entanto, ao terem que ler para possível realização de atividade avaliativa escrita, essa motivação, observada no questionário final, diminui e apenas

60% dos alunos se consideram motivados a ler. Alguns alunos, já no primeiro questionário, manifestaram opiniões como: “Não gosto de ler na escola porque tenho que ler para nota”.

Quadro 27 – Gênero textual e livro favoritos para leitura

Questionário inicial:	Questionário final:
84% dos estudantes preferem ler mensagens e comentários ON-LINE.	100% dos alunos citaram livros infantojuvenis como favoritos para suas leituras.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Apesar de os alunos gostarem de gêneros textuais ligados à Internet, constatamos que quando eles têm a oportunidade de se envolver no universo de textos infanto-juvenis, sem imposição para a escolha do que devem ler, acabam por se sentirem atraídos pela leitura de uma obra, depois por outra, e outra, até estarem fazendo da leitura um hábito. E sem que percebam estarão se tornando leitores compulsivos e cada dia mais atraídos pela leitura.

Quadro 28 – A experiência de produção textual oral

Questionário inicial:	Questionário final:
56% dos alunos disseram gostar de atividades que envolvem exposição oral.	80% dos alunos responderam ter gostado de produzir relato oral.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na aplicação do primeiro questionário, já havíamos observado que a maioria dos alunos participantes das respostas disseram gostar de atividade envolvendo a oralidade. Entretanto, não imaginávamos que, após a participação efetiva nas apresentações do relato oral, teríamos uma porcentagem de 80% dos alunos dizendo ter gostado da experiência com a prática oral.

As respostas dadas como *sim* para o fato de terem gostado da experiência de relatarem oralmente um livro corroboram a ideia de que, quando os alunos participam de uma metodologia em que se tem a oportunidade de expor suas vozes e dialogar com o outro por meio do gênero oral, sentem-se motivados a interagir com o que é proposto. Assim, compartilhamos da ideia de Petit (2009, p. 26) de que “Por muito tempo se opôs oral e escrita, embora o livro e a voz sejam companheiros, e a biblioteca, em particular, seja um ambiente natural para a oralidade [...]”.

Quadro 29 – Preferência para produção textual: modalidade escrita ou falada

Questionário inicial:	Questionário final:
40% dos alunos informaram preferir a escrita para expor suas ideias.	60% dos alunos disseram preferir se expressar oralmente, fazendo uso da modalidade oral.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

É importante destacar o quanto os alunos, após realizarem a apresentação oral da obra literária lida, passaram a sentir gosto em compartilhar, por meio da fala, suas experiências com a leitura. Confirmamos tal preferência com as respostas dadas ao segundo questionário, em que a maioria respondeu preferir se expressar oralmente.

Acreditamos que, no momento interativo da atividade oral, os alunos, por meio das palavras faladas, sentem-se protagonistas de um mundo que antes existia apenas nas páginas do livro, porém, a partir do momento que passam a dialogar com o outro por intermédio do relato oral, sentem-se motivados a continuar e a realizarem outras leituras.

5.5 O PRODUTO EDUCACIONAL

Com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa e buscar formar professores inovadores na sala de aula, o Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), junto à Fundação Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), orienta que um dos objetivos do programa é

“instrumentalizar os docentes de Ensino Fundamental para a elaboração de material didático inovador que lancem mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição” (CAPES, 2013).

De acordo com a Capes (2013), considera-se produto educacional a elaboração de materiais educacionais dirigidos a determinados públicos, envolvendo processos de formação em ambientes de ensino formal e não formal. Segundo essa instituição, a dissertação deve, necessariamente, apresentar um produto educacional que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros professores. O material deve apresentar uma proposta de ensino ou de formação de professores que será desenvolvida pelo(a) mestrando(a) e seu(sua) orientador(a).

A Portaria Normativa nº. 17 – Capes (BRASIL, 2009), de acordo com o Conselho Gestor do Mestrado Profissional em Letras, orienta que o Trabalho de Conclusão Final (TCF) poderá ter diferentes formatos e ter como produto principal um material didático, podendo ter como suportes: vídeo, *software*, caderno pedagógico, entre outros.

Assim, o produto educacional dessa pesquisa visa contribuir com os demais docentes interessados na formação leitora de seus alunos. Para tanto, como proposta, elaboramos material didático-pedagógico (caderno pedagógico) em formato e-book, com atividades que dialogam com as práticas dos relatos orais como incentivadores da leitura, além de proporcionar ao aluno a aquisição de um discurso oral formalizado.

Além disso, percebe-se a necessidade do trabalho com os gêneros orais em sala de aula, com atividades didáticas que façam os alunos reconhecerem a variedade adequada aos usos sociais. Segundo Ferrarezi Jr. e Carvalho (2018, p. 23):

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

Oportunizar a leitura de obras literárias e estimular a apresentação de relatos orais são práticas que podem colaborar para que o aluno adquira a linguagem oral mais formalizada e que ela possa ser exercitada em diferentes relações sociais em que se

faça necessária a utilização de discurso monitorado, contribuindo, ainda, para a obtenção da prática de ler.

5.5.1 Validação do produto educacional com os pares

A validação com os pares permite dialogar com o conhecimento e a experiência do outro, configurando-se como um processo que concede à sequência didática confiabilidade, contribuindo para a integridade do trabalho apresentado. O olhar do colega de profissão ajuda a compreender possíveis ajustes a serem feitos e configura-se como importante colaboração para legitimar a proposta apresentada.

Devido à suspensão das aulas presenciais, mencionada em contexto anterior, a validação com os pares aconteceu de maneira remota. O convite para a validação foi aceito por três professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, das Séries Finais⁹, sendo uma professora da Rede Estadual, uma da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha e a outra da Rede Municipal de Ensino de Vitória.

Duas professoras possuem pós-graduação lato sensu (especialização na área de Língua Portuguesa) e são mestrandas do Mestrado Profissional em Letras (Profletras); a outra professora possui mestrado na área de Letras.

As validadoras responderam a um questionário composto por cinco perguntas do tipo aberta. A primeira tinha por objetivo saber se a sequência didática se apresentava compreensível de ser aplicada aos alunos. Cumpre destacar as respostas dadas pelas validadoras:

A sequência didática apresentada pela professora está apresentada de forma clara e numa linguagem passível de entendimento, pois há um cuidado na descrição do desenvolvimento dos módulos e etapas, bem como um minucioso detalhamento e, também, um esmerado trabalho na elaboração das atividades de linguagem propostas (VALIDADORA Prof1).

A sequência didática proposta está bem organizada, de modo que todas as etapas e módulos são abordados de forma compreensível e dinâmica. Os

⁹ A partir de agora, os avaliadores serão identificados por Prof1, Prof2 e Prof3.

quadros explicativos contribuem para a apreensão dos conteúdos e objetivos propostos para cada atividade (VALIDADORA Prof2).

Inicialmente, quero ressaltar a importância da elaboração de uma Sequência Didática organizada a partir de um gênero textual oral, levando o aluno a utilizar níveis diferentes de linguagem ao longo do desenvolvimento, ou seja, desde a produção textual mais espontânea até a mais monitorada. Vale ressaltar também a importância do trabalho com o texto literário como forma de incentivo à leitura. Quanto à Sequência Didática apresentada, considero que foi organizada de forma compreensível e que os vídeos e os textos selecionados estão adequados aos alunos do 6º ano (VALIDADORA Prof3).

A segunda questão objetivou saber se o conteúdo sugerido para as aulas está adequado aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II. Nesse aspecto, destacam-se os seguintes relatos:

O trabalho com o gênero *relato oral*, pertinente para ser trabalhado com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, a partir da sequência elaborada e apresentada pela professora, torna o ensino desse gênero agradável. Diante disso, com a aplicação da sequência em sala de aula, os estudantes, além de terem a oportunidade de conhecer e trabalhar o gênero proposto, poderão refletir e assimilar a importância da leitura para o entendimento e a compreensão do mundo que nos cerca (VALIDADORA Prof1).

Os conteúdos sugeridos para as aulas da sequência didática são adequados para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Destacamos a escolha dos vídeos “Os Fantásticos Livros Voadores do Senhor Lessmore” e “Severino faz chover”, que contemplam a faixa etária dos estudantes nessa etapa de ensino. Além disso, julgamos importante a apropriação, por parte dos alunos, dos conceitos relacionados ao foco narrativo e à utilização de linguagem formal e informal, em contextos de comunicação, já nesse período do Ensino Fundamental (VALIDADORA Prof2).

Os conteúdos abordados na sequência estão adequados ao nível dos alunos desta etapa do ensino, devendo apenas ser feita uma explanação sobre pessoa verbal e foco narrativo antes de iniciar as atividades que tratam desses assuntos, a fim de enriquecer mais o material elaborado e facilitar o entendimento dos alunos (VALIDADORA Prof3).

Percebe-se que a validadora Prof2 enfatiza de maneira positiva o fato de os alunos estarem se apropriando de conteúdos relacionados à linguagem formal e informal já nesse ano de estudo, 6º ano do Ensino Fundamental.

A Prof3 sugeriu que fossem destacados os assuntos pessoa verbal e foco narrativo antes de iniciar as atividades que contemplam esse conteúdo. As observações são

pertinentes e podem ser acrescentadas sem nenhum prejuízo para o desenvolvimento da sequência didática.

Cabe ressaltar que durante a aplicação dos módulos de atividades da sequência didática procuramos enfatizar tais conteúdos apontados pela validadora e constatamos que os alunos apresentaram menos dificuldades de compreensão na resolução das atividades.

Na terceira questão, as validadoras foram questionadas se a sequência didática poderia ser aplicada ou adaptada para outras séries/anos. Para essa pergunta, obtivemos as seguintes respostas:

Considero perfeitamente possível a aplicação desta sequência didática para outras séries/ano. Trabalhar e incentivar a leitura deve ser uma tarefa que deve perpassar os vários momentos da vida escolar dos estudantes e, este trabalho, que tem como objetivo geral trabalhar relato oral como incentivo à leitura, cumpre bem esse propósito de fomentar a leitura (VALIDADORA Prof1).

Esta sequência de atividades pode ser aplicada, na íntegra, para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, e adaptada para estudantes do 8º e 9º anos (VALIDADORA Prof2).

Esta sequência didática pode ser aplicada para outras séries, pois aborda conteúdos estruturantes do ensino da língua portuguesa, como gênero textual relato oral, os níveis de linguagem e a adequação ao contexto, por exemplo, que podem ser abordados de forma mais aprofundada ao longo das etapas seguintes do ensino (VALIDADORA Prof3).

A partir das respostas dadas para esta questão, fica evidente que o trabalho com a leitura deva ser realizado de maneira contínua em todas as etapas de ensino.

Em seguida, na quarta questão, buscou-se verificar se as professoras acreditam que o trabalho com o gênero oral, da maneira como está sendo abordado na sequência de atividades, contribui para incentivar o gosto pela leitura. As respostas foram congruentes no sentido de que o gênero relato oral promoverá o incentivo à leitura.

A validadora Prof2 mencionou que os alunos ao terem contato com obras literárias por meio de relatos orais elaborados pelos próprios colegas de classe “[...] adquirem maior familiaridade com as criações literárias e desenvolvem o gosto pela leitura”, e

ainda “a oportunidade de o próprio estudante relatar sua experiência com o gênero escolhido constitui uma importante estratégia para incentivar o ato de ler, uma vez que o aluno se torna protagonista de sua vivência leitora”.

A validadora Prof3 mencionou que “Esta sequência didática apresenta-se como uma importante ferramenta para incentivar a leitura, principalmente literária”, pois “[...] proporciona a interação com o livro literário, o acesso à biblioteca e a oportunidade de falar sobre o que leu, além de ouvir os relatos das leituras dos demais colegas”.

Por fim, foi solicitado às professoras que fizessem registros de sugestões ou comentários que achassem relevantes para o aprimoramento da sequência didática apresentada. Entre as ponderações feitas, cumpre destacar:

A sequência didática elaborada e proposta pela professora tem potencial para ser aplicado tanto no 6º ano como em qualquer outro ano/série devido ao seu engajamento no trabalho de incentivo à leitura (VALIDADORA Prof1).

Considero a presente proposta de trabalho extremamente relevante e pertinente, uma vez que o gênero escolhido – relato oral – desempenha o papel de despertar no aluno o gosto pela leitura, de modo a possibilitar ao estudante relatar suas experiências leitoras. Os textos e vídeos selecionados para a realização das atividades constituem excelentes instrumentos de estudo, condizentes com a faixa etária dos estudantes. Além disso, as dinâmicas propostas para a socialização dos relatos são interessantes e diversificadas. Parabênizo a professora pelo excelente trabalho (VALIDADORA Prof2).

Desenvolver atividades que visem ao estímulo à leitura é uma necessidade e um desafio para professores de Língua Portuguesa. Por isso, quero parabenizar a iniciativa de elaborar uma sequência de atividades que futuramente poderão ser compartilhadas com os demais professores de Língua Portuguesa e, assim, contribuir com o nosso trabalho em sala de aula (VALIDADORA Prof3).

O diálogo construído nesta validação, junto às professoras colegas de profissão, constitui-se como importante ferramenta que nos faz compreender se a proposta apresentada como sequência didática encontra-se coerente com as concepções de ensino que almejamos a partir de uma visão interativa e dialógica da língua. O retorno dado por cada validadora foi fundamental, pois delimita o trabalho a ser realizado, contribuindo para que sejam feitos possíveis ajustes às propostas de ações indicadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que, há tempos, educadores reclamam do desinteresse pela leitura. Podemos mencionar várias razões atribuídas a tal indiferença: falta de incentivo da família; apego a outras formas de distração como televisão, videogame, celular, entre outras; por parte da escola, citamos a imposição para a leitura de obras literárias determinadas pelo professor, que avalia essa atividade com provas e fichas. Dessa forma, compreendemos o quanto se torna necessário estimular o gosto pela leitura, além de considerarmos que compete à escola, por meio de práticas motivadoras, pensar em estratégias que envolvam os leitores.

Pensando em incentivar o gosto pela prática de ler, esta pesquisa teve como objetivo geral contribuir para que os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, a partir do relato oral, despertassem o gosto pela leitura, além de serem capazes de ampliar, em suas práticas orais, a sua competência comunicativa. Partimos da hipótese de que o relato oral de histórias pode incentivar o gosto pela leitura tanto de quem lê e relata quanto de quem as ouve, pois a prática de ouvir histórias suscita a imaginação e desperta a curiosidade para novas leituras.

Compreende-se que as práticas orais são importantes instrumentos no processo de comunicação, permitindo ao aluno desenvolver a capacidade de se expressar publicamente, adquirindo um pensamento organizado com ideias claras e objetivas. “O desenvolvimento da expressão oral constitui um dos grandes objetivos do Ensino Fundamental” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2011, p. 136).

Recorremos à aplicação de um questionário inicial que nos permitiu conhecer as práticas leitoras dos alunos, bem como suas experiências com o gênero oral, e à aplicação de um segundo questionário para que pudéssemos averiguar se a prática de relatar oralmente as histórias lidas promoveriam o incentivo à leitura.

Com o intuito de analisar o desempenho dos alunos, as apresentações dos relatos orais foram acompanhadas e registradas em ficha de observação, utilizando-se os seguintes critérios: apresentação do texto oral de maneira fluente, com ideias claras e bem articuladas; exposição de informações básicas a respeito da história relatada;

fala com ritmo e entonação adequados; demonstração de nervosismo e muita timidez ao apresentar; uso excessivo de marcadores conversacionais (é, né, tipo assim...); uso de repetição desnecessária de palavras ou expressões; utilização da linguagem adequada à situação formal que o texto exige e postura corporal, gestos, olhares e expressões faciais adequados ao contexto de comunicação.

A sequência didática foi elaborada a partir da inquietação de como seria possível, a partir do relato oral informal, estimular a leitura e ao mesmo tempo proporcionar o aprendizado de um discurso monitorado e mais formalizado aos alunos. Assim, foram elaboradas atividades que envolveram a oralidade, a leitura, a linguagem formal e informal, além de produções de relato oral. Os assuntos contemplados nos módulos de atividades contribuíram para aprimorar os conhecimentos necessários ao entendimento do discurso oral monitorado.

Apesar de alguns impedimentos – entre eles a falta de acesso à Internet pela maioria dos estudantes –, a aplicação de alguns módulos de atividades se concretizou e assim pudemos ter a experiência de ver os estudantes dialogarem com a leitura e a partir dela produzirem relatos orais que foram compartilhados com a professora e demais colegas.

A análise dos resultados permitiu concluir que os alunos se envolveram na produção do relato oral solicitado a partir da leitura da obra literária lida. No entanto, ao analisar os critérios de avaliação para o desempenho oral, verificou-se nas apresentações realizadas que muitos alunos demonstram bastante nervosismo e timidez ao se exporem oralmente e acabam não conseguindo participar de maneira satisfatória do contexto de produção. O uso excessivo de marcadores conversacionais e a repetição desnecessária de palavras ou expressões também estão presentes na maioria das manifestações orais. Apenas dois alunos utilizaram a linguagem adequada para o contexto comunicativo em que se realizaram os relatos orais, a sala de aula.

Embora apresentem dificuldades, esses alunos declararam se sentir motivados a ler para relatar, pois reconhecem a importância de atividades que envolvem a oralidade. Certamente, identificaram que, por vários momentos da vida, estarão envolvidos em práticas comunicativas sociais que exigem o uso da oralidade. Despertá-los para essa

consciência fazia parte de nossas pretensões nesta pesquisa. Diante de tais constatações, compreendermos o quanto o trabalho com os gêneros orais precisa se tornar uma prática constante nas aulas de Língua Portuguesa, para que os alunos adquiram capacidade de expressarem-se publicamente por meio da oralidade formal.

Reconhecemos que todo o trabalho empreendido para a leitura e a apresentação dos livros em forma de relato oral promoveu mudanças significativas na maneira de os alunos compreenderem o quanto é concebível a realização de atividades que envolvam a leitura sem a intenção de cobranças para possíveis avaliações escritas ou preenchimento de ficha de leitura. A execução do que foi realizado nos permitiu entender que os participantes da pesquisa, embora distantes fisicamente e com todas as limitações que o momento trouxe, conseguiram interagir de maneira promissora com o que foi proposto.

Como limitação da pesquisa devido à pandemia da Covid-19, não foi possível concluir todas as etapas da sequência didática. Os encontros para a aplicação do módulo V e para a produção final com gravação em áudio/vídeo de relato oral não foram realizados. Conforme proposta inicial, realizaríamos rodas de leitura nas apresentações orais, o que também se tornou inviável.

Como forma de divulgação dos trabalhos realizados e de incentivo à prática de ler, tínhamos a proposta da criação de um canal no Youtube, para exibição dos relatos orais a partir das leituras de obras literárias. No entanto, devido às condições já apresentadas por causa da pandemia vivenciada durante o ano de 2020, não foi possível concretizar tal ação. Acreditamos ser possível realizar esta proposta no ano letivo de 2021.

Ao final do desenvolvimento da presente pesquisa, acreditamos ter incentivado não apenas o gosto pela leitura dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, mas também contribuído para que os estudantes, por meio de compartilhamentos de leituras, construíssem ideias e argumentos próprios, tornando-se, assim, leitores responsivos e comprometidos com a literatura.

Compreendemos, a partir do que conseguimos trabalhar com os alunos, que muitos são os confrontos com os quais ainda iremos nos deparar para conseguirmos estimular a leitura e estabelecer práticas mais significativas de leitura literária, a começar por algumas metodologias didáticas que ainda estão arraigadas no ensino de Língua Portuguesa e impedem que o aluno adquira o gosto pela leitura. No que diz respeito ao ensino da oralidade, ainda temos um longo caminho a trilhar para que este seja visto como essencial para a formação dos estudantes.

Nem todo o trabalho foi desenvolvido na íntegra, mas sabemos que o que pôde ser realizado, mesmo em condições adversas, servirá para melhor compreensão no que diz respeito à valorização da oralidade e às práticas leitoras utilizadas em sala de aula, enfatizando junto aos alunos a importância da leitura.

Finalizamos, na certeza de que nossa contribuição se somará a tantas outras que se preocupam com a formação leitora de nossos alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. Na escola. In: **70 historinhas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

A LADEIRA da saudade. Autoria: Ganymédes José. História contada por: Daisy Carias. Editora Moderna. PNLD 2020. 2020. (3 min 21 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JFk_YcD_3zQ>. Acesso em: 22 set. 2020.

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

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

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1979].

BEZERRA, Benedito Gomes Bezerra. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões (meta)teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S.K. *Qualitative Research for Education*. Boston, Allyn and Bacon, Inc. 1982.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares da Educação Nacional** – Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF, 1998.

_____. Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 dez. 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 fev. 2021.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2020.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CASTILHO, Ataliba de. **A Língua falada no ensino de Português**. São Paulo: Contexto, 1998. 134p.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras)**. Texto disponibilizado em 19 abr. 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>>. Acesso em 20 jan. 2020.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 81-108.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 125-155.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Oralidade na educação básica**: o que saber, como ensinar. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2018.

FURST, Mariana Samos Bicalho Costa. **O tratamento da oralidade em sala de aula**. 2014. 244 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: _____. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 88-103.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Camila; SEMIS, Laís. **32 respostas sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Texto disponibilizado em 02 mar. 2017. In: Nova Escola. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4784/32-respostas-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>>. Acesso em: 07 fev. 2021.

IDEB. **Índice de desenvolvimento da educação básica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 019. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/Site/>>. Acesso em: 10 out. 2020.

INAF. Indicador de Alfabetismo Funcional. **Inaf Brasil 2018 - Resultados preliminares**. Instituto Paulo Montenegro. Ação Social do Ibope. Disponível em: <<https://acaoeducativa.org.br/wp->

content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf> Acesso em: 28 jan. 2020.

INEP/MEC. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes Brasil. **Relatório Brasil no PISA 2018**. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5ª ed. São Paulo, 2018. Disponível em: <<http://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/07/apresentac%C3%A7%C3%93oparapublicar2019.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Parâmetros Curriculares Nacionais, Linguística Textual e Ensino de Línguas. **Revista do GELNE**, v. 4, n.1, p. 1-12, 2002.

_____. **A coesão textual**. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **O texto e o contexto dos sentidos**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUTE. 2009. **Charge**. Disponível em: <<http://blogdolute.blogspot.com/2009/09/blog-post.html>>. Acesso em: 20 set. 2020.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Oralidade e escrita. **Signótica**, v.9, n.1, p. 119-146, 1997. Disponível em: <<https://www.revistas.UFG.br/sig/article/view/7396/5262>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

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

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. Apresentação. In: _____. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a, p. 7-11.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita.. In: _____. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b, p. 13-30.

MORAES, Gabriel. **'Ler faz diferença', diz aluna de BH dona de redação nota 1.000 no Enem**. Texto disponibilizado em 18 jan. 2020. In: Portal O Tempo. Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/cidades/ler-faz-diferenca-diz-aluna-de-bh-dona-de-redacao-nota-1-000-no-enem-1.2285778>>. Acesso em: 08 fev. 2021.

MUSEU DA PESSOA. **Relatos pessoais**, 2019. Disponível em: <<https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/historia/o-alivio-do-compartilhar-118807>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

NAS ÁGUAS de Lia, de Andréia Delmaschio – Dedo de Prosa. Produção: TV Assembleia, Canal Cidadão. Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo. 2020. (29 min 28 s). Disponível em: <https://youtu.be/11zA_gGw_UU>. Acesso em: 25 jun. 2020.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

POMPERMAYER, Soraya Ferreira. **A literatura como experiência**: a roda de leitura e a formação do leitor literário no Ensino Fundamental I. 2016. 204 f. Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Letras, Vitória, 2016.

PORTAL INEP. **O que é o Pisa**. Texto disponibilizado em 03 dez. 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206>. Acesso em: 16 fev. 2021.

PORTAL INEP. **Saeb 2017 revela que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa**. Texto disponibilizado em 30 ago. 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206>. Acesso em: 16 fev. 2021.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**: na perspectiva da educação ambiental a caminho de escolas sustentáveis, EMEF Adamastor Furtado, 2019.

RAYMUNDI, Patrícia de Caldas. **Uso de gêneros orais no ensino de língua materna de alunos de 7º ano**: algumas reflexões. 2015. 129f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Vale do Rio do Sinos, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, 2015.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SAEB. Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Documentos de referência 2018**. Brasília-DF, 2018. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_de_referencia-versao_1.0.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 109-124.

SEVERINO faz chover. Realização: Biblioteca Municipal Adelphi Monjardim, Prefeitura de Vitória. Autoria: Ana Maria Machado. História contada por: Luciana Guimarães Merçon. 2020. (9 min). Disponível em: <<https://youtu.be/-ElOq24KmRw>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

SILVA, Theodoro Ezequiel da. **A produção da leitura na escola, pesquisas x propostas**. São Paulo: Ática, 2004.

SILVA, Maria Gorete Côgo da. **Contar Histórias**: um Caminho para a Formação do Leitor Literário. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pós-graduação em Letras, Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2018a.

SILVA, Waldiana Feitosa de Lima. **A modalidade oral no ensino de língua portuguesa**. 2018b. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2018b.

STUBBS, Michael. **Language and Literacy**: The Sociolinguistics of Reading and Writing. London: Routledge & Kegan Paul, 1980.

THE FANTASTIC Flying Books of Mr. Morris Lessmore. Direção: William Joyce e Brandon Oldenburg. Roteiro: William Joyce. Moonboot Studios, 2011. (15 min). Disponível em: <<https://youtu.be/wDkfhwRlcZw>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. (Org.). **Escola e Leitura**: velhas crises, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

APÊNDICE A – Questionário inicial

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**



PESQUISA: Relatos orais como incentivadores da prática de leitura dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II

MESTRANDA: Cláudia Verônica Erlacher Pestana

ORIENTADORA DA PESQUISA: Profª Dra. Sandra Mara Mendes da Silva Bassani

Prezado (a) aluno(a),
Este questionário faz parte de uma pesquisa que está sendo realizada no Mestrado Profissional em Letras, Profletras, do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), sobre as práticas de leitura e escrita em sala de aula.
Para que possamos alcançar os objetivos propostos, é importante que você responda às questões abaixo com muita atenção e responsabilidade, sendo o mais verdadeiro possível.

1) Você gosta de ler?

Marque uma das respostas abaixo.

() Sim () Não () Às vezes

2) Você tem o hábito de ler textos fora do ambiente escolar? Em caso afirmativo, em quais situações do seu cotidiano, fora da escola, você lê?

3) Você se sente motivado, na escola, para ler?

Marque uma das respostas abaixo.

() Sim () Não () Às vezes

Por quê?

4) Os gêneros textuais são a forma como a língua se organiza para se manifestar nas mais diversas situações de comunicação. Podem ser orais ou escritos.

Dos gêneros textuais relacionados abaixo, qual você prefere ler?

Marque quantas respostas desejar.

- | | |
|---|--|
| ☐ fábula | ☐ bilhete |
| ☐ história em quadrinhos | ☐ charge |
| ☐ crônica | ☐ cartaz |
| ☐ conto | ☐ e-mail |
| ☐ notícia | ☐ chat |
| ☐ poema | ☐ mensagens e comentários |
| ☐ resumo | on-line (Twitter, Instagram, |
| ☐ romance | Facebook, WhatsApp) |
| ☐ diário | ☐ nenhum dos gêneros acima. |
| ☐ blog | ☐ outros: |
| ☐ propaganda | <hr/> |
| ☐ receita | |
| ☐ manual de instrução | |

5) Que tipo de atividade você prefere fazer?

Marque uma das respostas abaixo.

- ☐ Prefiro falar para expor minhas ideias.
- ☐ Prefiro escrever para expor minhas ideias.
- ☐ Gosto de escrever e falar para expor minhas ideias.

Justifique sua resposta.

6) "Você sabe quais são as características da fala e do texto escrito"? Se sabe, quais são?

7) Você acha que a fala é sempre informal, ou seja, não precisa de cuidados (pronúncia clara e correta das palavras, utilização de regras gramaticais, etc.)? Justifique sua resposta.

8) Quando os professores propõem atividades de exposição oral (debates, conversas, apresentações, etc.) você:

Marque uma das respostas abaixo.

- ☐ gosta de participar e expor suas ideias.
- ☐ gosta de ficar ouvindo, mas não expõe suas ideias.
- ☐ não gosta desse tipo de atividade.

9) Você acha que fazer apresentações orais (apresentar trabalhos, debater temas de estudos, relatar livros etc.) é uma atividade:

Marque uma das respostas abaixo.

- ☐ importante, pois vou passar por esse tipo de situação muitas vezes em minha vida escolar.
- ☐ não é muito importante, pois quase não há esse tipo de atividade na escola.
- ☐ desnecessária, pois nunca vou utilizar isso em minha vida escolar.

10) Como você definiria sua habilidade para falar em público?

Marque uma das respostas abaixo.

- ☐ Tenho facilidade.
- ☐ Tenho um pouco de dificuldade, mas tento falar quando sou solicitado(a).
- ☐ Tenho muita dificuldade e evito falar em público.

APÊNDICE B – Questionário final

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS



PESQUISA: “Relatos orais como incentivadores da prática de leitura dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II”

MESTRANDA: Cláudia Verônica Erlacher Pestana

ORIENTADORA DA PESQUISA: Profª Dra. Sandra Mara Mendes da Silva Bassani

Nome: _____

Escola: _____

Série/turma: _____

Prezado (a) aluno(a),
Este questionário faz parte de uma pesquisa que está sendo realizada no Mestrado Profissional em Letras, Profletras, do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), sobre as práticas de leitura e escrita em sala de aula.
Para que possamos alcançar os objetivos propostos, é importante que você responda às questões abaixo com muita atenção e responsabilidade, sendo o mais verdadeiro possível.

01. Você acha que a leitura de livros infantojuvenis proporciona conhecimento e amplia sua visão de mundo, além de acrescentar à sua aprendizagem/formação assuntos de seu interesse que, às vezes, não são abordados na escola?

Marque uma das respostas abaixo.

() sim () não () às vezes

Por quê?

02. Quando você precisa ler um livro para depois fazer uma prova ou uma atividade avaliativa escrita sobre ele, você se sente motivado a ler o livro?

Marque uma das respostas abaixo.

() sim () não () às vezes

Por quê?

03. Há algum trabalho feito com os livros em sala de aula que você gostou? Em caso afirmativo, comente como foi.

04. Qual(ais) livro(s) você leu que são seus favoritos?

05. Entre as atividades que envolveram esta pesquisa, você gostou da experiência de relatar oralmente o livro que leu? Por quê?

06. Quando você lê um livro e precisa falar sobre ele, você prefere fazê-lo de que forma?

Marque uma das respostas abaixo.

() Prefiro expressar-me oralmente, fazendo uso da modalidade falada.

() Prefiro expressar-me por escrito, fazendo uso da modalidade escrita.

Por quê?

APÊNDICE C – Ficha de observação



INSTITUTO FEDERAL
ESPIRITO SANTO
 Campus Vitória



PROFLETRAS

FICHA DE OBSERVAÇÃO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ORAL

Código de identificação do aluno: _____

CrITÉRIOS de avaliação	Avaliação diagnÓstica	1º relato	2º relato
Apresenta o texto oral de maneira fluente, com ideias claras e bem articuladas.			
ExpÕe informaÇÕes bÁsicas a respeito da histÓria relatada.			
Fala com ritmo e entonaÇÕes adequados.			
Demonstra nervosismo e muita timidez ao apresentar.			
Faz uso excessivo de marcadores conversacionais (É, né, tipo assim...).			
Faz uso de repetiÇÕes desnecessÁrias de palavras ou expressões.			
Utiliza a linguagem adequada À situaÇÕe formal que o texto exige.			
Apresenta postura corporal, gestos, olhares e expressões faciais adequados ao contexto de comunicaÇÕe.			

Outras observaÇÕes:

APÊNDICE D – Termo de assentimento livre e esclarecido



INSTITUTO FEDERAL
ESPÍRITO SANTO
Campus Vitória



PROFLETRAS

PESQUISA: “RELATOS ORAIS COMO INCENTIVADORES DA PRÁTICA DE LEITURA DOS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II”

MESTRANDA: CLÁUDIA VERÔNICA ERLACHER PESTANA

ORIENTADORA DA PESQUISA: PROF^a Dra. SANDRA MARA MENDES DA SILVA BASSANI

Senhores pais ou responsável,

A turma do seu(a) filho(a) foi selecionada para fazer parte de uma pesquisa que está sendo realizada no Mestrado Profissional em Letras – Profletras – do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), sobre “Relatos orais como incentivadores da prática de leitura dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II”.

Desejamos pesquisar de que maneira, a partir da prática do relato oral informal, será possível estimular a leitura e melhorar a oralidade dos alunos para que o relato adquira um tom mais formalizado. A coleta de dados será feita por meio de questionários, aplicação de atividades, além do registro por fotos e filmagem. Os resultados serão disponibilizados aos interessados no relatório final da dissertação, podendo também ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos.

Para que possamos alcançar os objetivos propostos, solicitamos que autorize seu(a) filho(a) a participar das atividades propostas que serão realizadas na escola, no decorrer da pesquisa. Comprometo-me a utilizar os dados obtidos somente para a pesquisa.

TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, _____, com Identidade número _____ e CPF _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, matrícula _____ do 6º ano, turma _____, da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Adamastor Furtado”, situada em Viana/ES, autorizo a participação desse(a) educando(a) na pesquisa “Relatos orais como incentivadores

da prática de leitura dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II”, do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, campus Vitória, conduzida pela pesquisadora Cláudia Verônica Erlacher Pestana, com Identidade número _____ e CPF número _____, que será realizada nesta escola. Entendo que, neste estudo, o aluno irá realizar atividades com o objetivo de desenvolver o gosto pela leitura a partir do relato oral e aperfeiçoar a prática da oralidade no espaço escolar, objetivando a formação do leitor crítico no ensino fundamental, em articulação com as necessidades educativas de uma escola de educação básica. Sei que poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou qualquer outra informação que for necessária através do e-mail ética.pesquisa@ifes.edu.br ou pelo telefone (27) 33577518, bem como com a pesquisadora na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Adamastor Furtado” ou pelo telefone (27) 33444756. Ficam claros para mim que, embora mínimos, sempre há a possibilidade de pequenos riscos ao participar da pesquisa, bem como o desagrado com algo que alguém diga ou faça. Porém os desentendimentos, que por ventura ocorram, serão resolvidos por meio do diálogo estabelecido entre participantes e pesquisadora. Também tenho ciência de que a pesquisa pode trazer inúmeros benefícios para o aluno, para a escola e para a sociedade. Sei também que há garantia de que as informações e o uso de imagens (caso necessário) desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do aluno. Tenho ciência de que há garantia de plena liberdade do participante da pesquisa para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum; bem como garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa e ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Viana/ES _____ de _____ de 2020.

Assinatura do responsável

APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**



Prezado(a) diretor(a),

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa elaborado pela Comissão de Ética desta Instituição, apresento-lhe o projeto de pesquisa intitulado RELATOS ORAIS COMO INCENTIVADORES DA PRÁTICA DE LEITURA DOS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II, que estou desenvolvendo no âmbito do Mestrado, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – Profletras, do Instituto Federal do Espírito Santo.

A pesquisa tem como objetivo principal produzir uma sequência didática que possa auxiliar o professor a inserir a prática de atividades com gêneros orais no cotidiano escolar. Desejo investigar até que ponto essa prática pode contribuir para melhorar as habilidades de leitura dos alunos e, como consequência, desenvolver produção competente e crítica de textos orais na modalidade formal. Acredito que os resultados poderão contribuir para melhorar a qualidade da minha prática docente, bem como da realidade escolar em que atuo. Tomarei como sujeitos da pesquisa alunos e/grupo de alunos do 6ºano do Ensino Fundamental. Por isso venho pedir sua colaboração.

A coleta de dados será feita por meio de questionários, aplicação de atividades, além do registro por fotos e filmagem. Comprometo-me a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa; como é de praxe, os resultados serão disponibilizados aos interessados no relatório final da dissertação, podendo também ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos. Sem a sua colaboração, esta pesquisa será inviabilizada. Por isso, solicito sua autorização para usar os dados coletados. Se estiver de acordo, firme o termo de consentimento a seguir.

Cláudia Verônica Erlacher Pestana

CPF 081.810.257-84



INSTITUTO FEDERAL
ESPÍRITO SANTO
Campus Vitória



PROFLETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito da pesquisa RELATOS ORAIS COMO INCENTIVADORES DA PRÁTICA DE LEITURA DOS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II que a Professora Cláudia Verônica Erlacher Pestana realiza como projeto de Mestrado em Letras no Profletras – Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, com as quais a pesquisadora se comprometeu. Em vista disso, autorizo a utilização dos dados coletados para a citada pesquisa.

Vitória/ES _____ de _____ de 2020.

Assinatura do diretor (a)

APÊNDICE F – Carta de anuência



PREFEITURA MUNICIPAL DE VIANA
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, ESPORTES E LAZER
 EMEF "Adamastor Furtado"
 CNPJ: 01.955.672/0001-13
 Endereço: Rua Goiás s/n Bairro Universal Viana ES
 Tel.: (27)3344-4756

EMEF "ADAMASTOR FURTADO"
 Ato de Criação 09/78 de 15/05/78
 Rua Goiás, s/nº - B. Universal
 Viana - ES - CEP 29.134-439
 Tel. (27) 3344-4756

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Marcia da Rocha Prescholdt, diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Adamastor Furtado, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada "Relatos orais como incentivadores da prática de leitura dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II", sob responsabilidade da pesquisadora Cláudia Verônica Erlacher Pestana na Escola Municipal de Ensino Fundamental Adamastor Furtado. Para isto, serão disponibilizados à pesquisadora o uso do espaço físico, recursos didáticos e documentos para análise.

Viana – ES, 13 de novembro de 2019.

MARCIA DA ROCHA PRESCHOLDT
 Diretora Escolar da EMEF Adamastor Furtado
 Portaria nº 262/2019

Marcia da R. Prescholdt
 Diretora | Portaria 0262/2018

Atenção: Este documento deverá ser impresso em folha de papel timbrado do local onde a pesquisa será realizada e/ou conter o carimbo institucional do responsável.