

O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE E DA ESCRITA: A DISPARIDADE DE APRENDIZAGEM ORAL NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES

THE DEVELOPMENT OF ORALITY AND WRITING: THE DISPARITY OF ORAL LEARNING IN THE CONTEXT OF PUBLIC AND PRIVATE SCHOOLS

ANA PAULA LIMA TAVARES,
PROFANAPAULATAVARES@GMAIL.COM¹

RUTH KALLYNE PINTO SILVA,
RUTHKALLYNE2@GMAIL.COM²

Resumo: Este artigo examina as disparidades no desenvolvimento da oralidade e escrita entre escolas públicas e particulares, concentrando-se na Escola Pública Municipal Benvinda de França Messias e no Colégio Sophos, ambos em Belém, PA. Ao analisar o trabalho dos professores Leomir de Carvalho e Adriana Marília e considerar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de ambas as escolas, busca-se compreender como as práticas pedagógicas se alinham às diretrizes educacionais. O relatório da escola pública revela desafios como a influência dos pais e o foco em avaliações escritas, enquanto a escola particular enfrenta obstáculos como grande quantidade de alunos por turma e limitações.

Palavras-chave: oralidade. Escrita. educação básica. escolas públicas. escolas particulares.

Abstract: This article examines disparities in the development of orality and writing between public and private schools, focusing on the Benvinda de França Messias Municipal Public School and Sophos School, both in Belém, PA. By analyzing the work of teachers Leomir de Carvalho and Adriana Marília and considering the Pedagogical Political Projects (PPP) of both schools, the aim is to understand how pedagogical practices align with educational guidelines. The public school's report reveals challenges such as parental influence and a focus on written assessments, while the private school faces obstacles such as a large number of students per class and limitations.

Keywords: orality. Writing. basic education. public schools. private schools.

1 INTRODUÇÃO

No âmbito da educação, o desenvolvimento da oralidade e da escrita emerge como um fator crucial na formação integral dos alunos, transcendendo a mera capacidade de comunicação para se tornar alicerces fundamentais na compreensão e expressão do conhecimento. Contudo, ao observarmos o panorama educacional, torna-se evidente que existem disparidades notáveis entre escolas públicas e particulares. Diante dessa realidade, este artigo propõe uma exploração minuciosa dessas nuances, ancorando-se em uma análise aprofundada de duas instituições de 2º ensino em Belém, PA: a Escola Pública Municipal Benvinda de França Messias e o Colégio Sophos. Vale evidenciar as três principais perguntas que nortearam a construção deste artigo, propiciando uma pesquisa centrada na investigação de suas respostas e na obtenção de resultados a partir delas. Foram três principais questões a serem analisadas a partir da experiência de cada professor:

Quadro 1 – Perguntas norteadoras

Perguntas
Existem dificuldades no desenvolvimento da oralidade?
Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores no desenvolvimento da oralidade?
Quais as disparidades entre as respostas dos dois professores?

Fonte: Atores.(2025)

A pesquisa foi realizada em duas frentes: o estudo da oralidade e o estudo da escrita. É imprescindível citar que a observação do desenvolvimento da escrita, em ambas as escolas foi satisfatório e os professores entrevistados não revelaram grandes dificuldades no desenvolvimento da habilidade, já na habilidade da oralidade os impasses se fizeram mais concretos por diversos motivos, que serão explorados ao longo da presente análise. A escolha criteriosa dessas instituições não foi aleatória; a Escola Municipal Benvinda de França Messias, com seu ambiente heterogêneo no centro da cidade, proporciona uma diversidade de realidades e experiências culturais entre os alunos. Por outro lado, o Colégio Sophos, uma instituição privada, traz sua própria dinâmica e desafios específicos. Ao direcionarmos o foco para as atuações dos professores Leomir de Carvalho e Adriana Marília, nas respectivas escolas, pretendemos examinar as práticas pedagógicas por eles adotadas e como essas se alinham ou se desviam das diretrizes preconizadas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Essa abordagem distinta

entre escolas públicas e privadas se revelará como um elemento crucial na compreensão das dinâmicas educacionais e suas implicações no desenvolvimento linguístico dos estudantes. Ao adentrarmos nos meandros dessas instituições, é essencial reconhecer a singularidade de seus contextos, que envolvem não apenas a diversidade socioeconômica, mas também desafios distintos no processo educacional. O professor Leomir, com seus 2 anos de experiência na Escola Municipal Benvinda de França Messias, e a professora Adriana Marília, com 7 anos de atuação no Colégio Sophos, 3 representam peças-chave nesse cenário educacional diversificado. Suas trajetórias acadêmicas e práticas pedagógicas proporcionam um contexto valioso para a análise das lacunas observadas no desenvolvimento da oralidade, especialmente no 7º ano da escola pública e nas turmas do Colégio Sophos. A análise comparativa dos relatórios construídos em ambas as instituições, aliada à investigação das estratégias de desenvolvimento da oralidade, delineará não apenas as diferenças, mas também apontará caminhos para uma educação mais inclusiva e eficaz, considerando as

particularidades de cada contexto, especialmente no que se refere à oralidade e escrita.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A obra "Oralidade na Educação Básica: O que Saber e Como Ensinar" (Carvalho & Ferrarezi Jr., 2018) destaca que o desenvolvimento da oralidade é uma competência essencial no contexto educacional. Magda Soares (2012) contribui para essa discussão, enfatizando a necessidade de uma abordagem holística que reconheça a oralidade como parte integrante do processo educacional. Suas pesquisas salientam que a habilidade oral é fundamental para o pleno desenvolvimento da linguagem escrita, evidenciando a inter-relação entre ambas. (Carvalho & Ferrarezi Jr., 2018). Ainda em Ferrarezi (2014) a obra "pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna" traz uma imprescindível discussão: o uso da norma culta como arma de marginalização e intimidação dos alunos, o autor discute na obra que o não domínio da norma culta não é sentença e que nada pode interferir nas produções, sejam elas escritas ou orais. (Ferrarezi, 2014). No tocante à oralidade, tem-se também a obra

"Ensino da língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura" que discute, trazendo outros autores importantes, como Marcuschi (2001) os conceitos de oralidade e interação a partir da fala. A autora discute técnicas de estímulo da oralidade em sala, mencionando a possibilidade de o docente realizar, na entonação correta, a leitura de diversos materiais, como reportagens e histórias. (Elias, 2011). Em relação ao enfoque da educação voltada para realização de provas e vestibulares, Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho (2009) discute a importância de tratar o aluno como sujeito histórico e a imprescindibilidade da inserção da oralidade e do ensino de habilidades e 4 competências comunicativas para além das provas, já que isso priva o aluno de ir além a autora considera a concepção de formar para o vestibular e mercado de trabalho somente, extremamente medíocre e simplista. (Coelho, 2009) Retomando a discussão de técnicas de estímulo à oralidade, o trabalho "A importância da oralidade no processo de alfabetização com enfoque na contação de história" se insere na discussão trazendo a contação de histórias em sala como um forte elemento no desenvolvimento da habilidade, os autores assinalam que o

professor precisa ler a história de forma que, por meio da entonação externalize emoções e fomenta a troca de experiências, sendo esse um ponto interessante a ser levado em conta na escolha do texto, visto que segundo os autores, é importante que a história escolhida faça parte da realidade e gere conexão e identificação com quem lê e com quem ouve. (Marques & Alves, 2021). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) estabelece diretrizes cruciais para a formação dos estudantes, propondo a integração da oralidade, escrita e leitura em todas as disciplinas. No entanto, ao confrontarmos essas diretrizes com a realidade observada na escola pública, evidencia-se um descompasso significativo. A teoria de Emília Ferreiro (2000) e Paulo Freire (1975) destaca a importância de práticas pedagógicas inovadoras, não apenas promovendo a expressão oral, mas também buscando uma compreensão ativa dos estudantes em relação à escrita. A teoria freiriana, particularmente, ressalta a necessidade de contextualizar o aprendizado, tornando-o significativo para os alunos. (BNCC, 2017). Vygotsky (1978) e Bakhtin (1981) contribuem para a compreensão da complexidade da implementação das diretrizes teóricas.

Suas teorias enfocam as interações sociais e o papel central do diálogo no processo de aprendizagem. No entanto, a escola pública enfrenta desafios para incorporar efetivamente esses princípios, destacando a lacuna entre a teoria e a prática. (Vygotsky, 1978) (Bakhtin, 1981). Michel Foucault (1977), ao discutir as relações de poder e saber na educação, acrescenta uma dimensão crítica à questionando as estruturas institucionais que moldam as práticas pedagógicas. A compreensão das dinâmicas de poder no ambiente escolar é fundamental para contextualizar as disparidades observadas no desenvolvimento da oralidade e da escrita. Diante dessa diversidade teórica, a análise crítica proposta por Carvalho & Ferrarezi Jr. (2018) torna-se essencial para identificar lacunas e desenvolver estratégias que aproximem a teoria da prática, promovendo uma educação mais alinhada com as demandas contemporâneas da sociedade. Este referencial teórico abrange uma variedade de perspectivas, oferecendo uma base sólida para a compreensão das disparidades no desenvolvimento da oralidade e da escrita nas escolas públicas e particulares. (Carvalho & Ferrarezi Jr., 2018).

3 MATERIAL E MÉTODOS

A construção deste estudo baseou-se em uma revisão bibliográfica abrangente, destacando a obra “Oralidade na Educação Básica: O que Saber e Como Ensinar” de Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018). Além disso, foram exploradas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 e outras contribuições acadêmicas, ao abordar a disparidade entre as metodologias propostas pela BNCC e as adotadas pela escola pública, destacam-se as palavras de Magda Soares (2017). A necessidade de integrar a oralidade desde os anos iniciais da educação, fortalecendo a base para o desenvolvimento linguístico global, é enfatizada por essa renomada pesquisadora. O desenvolvimento deste estudo compreendeu duas abordagens distintas: uma revisão bibliográfica detalhada, fundamentada em obras relevantes como “Oralidade na Educação Básica: O que Saber e Como Ensinar” de Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), a BNCC de 2017 e contribuições acadêmicas relacionadas; e um estudo de campo com análise do relatório das duas escolas, pública e particular. A revisão bibliográfica teve como alicerce os princípios

metodológicos propostos por autores como Gil (2002) e Lakatos e Marconi (2017). Esses estudiosos destacam a importância de uma abordagem sistemática na busca por conhecimento, compreendendo a revisão bibliográfica como uma etapa fundamental na construção do referencial teórico. Ademais, a escolha criteriosa de obras e documentos foi guiada pelos preceitos da metodologia científica, garantindo a confiabilidade e a relevância das fontes consultadas. Já o estudo de campo, envolvendo a observação e análise do relatório das escolas, adotou uma abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2017), a pesquisa qualitativa é fundamental para explorar fenômenos complexos, como as práticas pedagógicas e o alinhamento com as diretrizes curriculares. A observação direta e a análise documental permitiram uma compreensão profunda das estratégias adotadas por cada escola, evidenciando as nuances que podem escapar em abordagens quantitativas, a revisão bibliográfica, nesse contexto, funcionou como um alicerce teórico, enriquecendo a compreensão das metodologias utilizadas pelas 6 escolas. Autores como Severino (2007) destacam a relevância da revisão bibliográfica não

apenas para embasar teoricamente a pesquisa, mas também para orientar a coleta e análise de dados. Ao conceituar as duas metodologias, é vital recorrer a autores clássicos da metodologia científica. Bervian e Cervo (2002) ressaltam que a pesquisa bibliográfica é um método essencial, caracterizado pela busca e análise crítica de contribuições teóricas existentes. Quanto ao estudo de campo, Gil (2002) destaca a pesquisa descritiva como a mais apropriada para analisar características de determinado grupo ou fenômeno. Portanto, a abordagem metodológica deste estudo combinou a fundamentação teórica robusta proporcionada pela revisão bibliográfica com a imersão detalhada nas práticas das escolas por meio do estudo de campo, permitindo uma análise abrangente das disparidades no desenvolvimento da oralidade e da escrita. Além disso, foram analisados os projetos políticos pedagógicos das duas escolas, a fim de comparar a prática pedagógica com o projeto e identificar possíveis faltas com o PPP. Essa abordagem metodológica busca não apenas descrever a realidade observada na escola, mas também contextualizá-la teoricamente, enfatizando a relevância de práticas

pedagógicas alinhadas às diretrizes nacionais para o desenvolvimento pleno da linguagem.

4. DESENVOLVIMENTO

4.1 Um panorama do ensino da oralidade na escola municipal Benvinda de Franca messias análise do relatório e do PPP embasado pela obra de Carvalho e Ferrarezi Jr (2018).

Ao analisar o relatório da Escola Pública Municipal Benvinda de França Messias, o foco foi na metodologia de ensino e no desenvolvimento da oralidade na educação básica, com base nas respostas do professor Leomir de Carvalho. A escolha dessa escola foi justificada pela diversidade de realidades e locais dos alunos, proporcionando uma observação rica de experiências culturais variadas. O professor Leomir, com sua sólida formação acadêmica em letras e estudos literários, torna-se uma peça chave para entender a dinâmica pedagógica. A análise do conteúdo das aulas revelou que o professor não enfatizava atividades para o desenvolvimento ou aprimoramento da oralidade dos alunos, focando principalmente em análises sintáticas, evidenciando uma abordagem mais

tradicional fundamentada na gramática normativa. Ao investigar as dificuldades enfrentadas pelo professor Leomir, ele mencionou ter 7 tentado implementar estratégias para promover a oralidade na sala de aula, mas esbarrou em obstáculos como a timidez dos alunos, desinteresse e falta de recursos. Sobre isso, Ferrarezi & Carvalho (2018) discutem que a oralidade e as habilidades e competências da fala devem ser intensamente inseridas nas grades curriculares.

“Competências comunicativas são das coisas mais complexas que o ser humano aprende ao longo da vida. Não conseguimos construí-las com uma aula por ano. Daí a necessidade de uma reconstrução curricular em que o trabalho com as competências comunicativas ocupe o tempo antes utilizado com aulas cansativas e inúteis de gramática normativa. Ao longo dos primeiros cinco anos do ensino fundamental, isso é ainda mais intenso. Ler, escrever, ouvir e falar devem ocupar todo o tempo das aulas de língua portuguesa, sem preocupações tradicionalistas com ensinar regras gramaticais, sujeito e predicado ou as classes de palavras, mesmo que isso ocupe a maior parte

das páginas do livro didático que sua escola adotou. Se o aluno ocupar como deve-se segundo a legislação – esse período inicial para desenvolver suas competências comunicativas, não terá qualquer dificuldade de aprender a análise linguística a partir do sexto ano. Porém, a partir daí, não se devem interromper as atividades com as competências comunicativas, pois seu aprendizado se estenderá por toda a vida: é um aprendizado custoso e de longo prazo.” (Ferrarezi & Carvalho, 2018).

Neste contexto, a discussão das perguntas norteadoras se faz relevante: A primeira pergunta¹ revelou uma lacuna notável no foco dado à oralidade na escola pública. Já a segunda pergunta² evidenciou desafios enfrentados pelo professor Leomir, como a resistência dos alunos e a influência dos pais nas atividades estritamente escritas. A terceira pergunta³ destaca a importância de comparar as práticas entre escolas pública e privada para entender as disparidades no desenvolvimento da oralidade. A Escola Pública Municipal Benvinda de França¹ Messias, localizada no centro da cidade entre as

avenidas Almirante Barroso e José Bonifácio, apresenta uma estrutura física completa, incluindo auditório, laboratório de informática, pátio, quadra esportiva, biblioteca, sala de leitura, refeitório, parquinho, sala de professores e seis salas de aula. Com turmas distribuídas entre os turnos da manhã e tarde, a escola atende alunos do 6º ao 9º ano, com média de 30 a 35 alunos por turma. O foco da pesquisa foi direcionado para a análise do professor de Língua Portuguesa, Leomir de Carvalho, que atua na escola há dois anos. Graduado em Letras Língua Portuguesa pela UEPA e com mestrado e doutorado pela UFPA em estudos literários, o professor possui uma sólida formação acadêmica, ao observar as aulas ministradas pelo professor Leomir, ficou evidente que as atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade eram escassas, concentrando-se predominantemente em análises sintáticas e seguindo uma abordagem mais tradicional, fundamentada na gramática normativa.

As atividades propostas não contemplavam a prática oral de forma expressiva, o que suscita questionamentos sobre a abordagem pedagógica adotada. Durante a entrevista, o professor Leomir apontou

desafios significativos enfrentados para desenvolver a oralidade na turma do 7º ano. Destacam-se a timidez dos alunos, o desinteresse manifestado e a falta de recursos adequados para promover atividades mais dinâmicas.

Adicionalmente, o professor ressaltou a pressão exercida pelos pais, que valorizam mais as avaliações estritamente escritas do que as atividades voltadas para a oralidade. Essa perspectiva pode indicar uma desconexão entre as expectativas da comunidade escolar e as diretrizes pedagógicas sugeridas por órgãos educacionais, como a BNCC. Essa prisão metodológica é abordada no trabalho de Ferrarezi (2014).

“Os parâmetros curriculares nacionais, apesar de muito bem escritos e solidamente fundamentados, não saem do papel. Um dos objetivos do ensino da língua portuguesa, apontados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PNCs), não é ensinar gramática como fim em si mesma, mas mostrá-la como degrau na escadaria da comunicação, facilitando ao aluno o domínio pleno das habilidades de ouvir, falar e escrever.” (Ferrarezi, 2014)

A metodologia de avaliação da

escola, inicialmente pautada na avaliação diagnóstica, passou a incluir também avaliações mais tradicionais, como trabalhos, apresentações, produção de texto e provas. Essa mudança, segundo a coordenação, visa preparar os alunos para enfrentar avaliações externas, como o SAEB e o ENEM, que têm uma abordagem mais convencional. Quanto essa questão, Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho, em seu trabalho de 2009, aprofunda a discussão ao abordar a educação integral em tempo integral. Destaca que a educação não pode ser limitada à preparação para o mercado de trabalho ou a uma simples resposta a avaliações educacionais padronizadas. A autora ressalta a importância de superar concepções simplistas, como a ideia de que a finalidade da educação seria apenas “passar no vestibular.”

“Se isto é educação, só existe uma forma de realizá-la, e esta forma tem que ser coerente com o que ela é. Aprender como ato de vontade a razão de ser da educação não pode ser “passar no vestibular”, preparar para o mercado de trabalho ou responder os testes do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Se a educação visa à formação do humano-histórico, visa de fato

a formação do cidadão. Como, em todo empreendimento humano bem sucedido, os meios não podem contrariar os fins, os meios e a maneira de produzir a, a educação não podem contrariar esse fim, que é a produção do humano-histórico. Se o humano-histórico significa sujeito, ou seja, autor, condutor de sua própria humanidade, então, a educação só se dá na forma da relação entre sujeitos.” (Coelho, 2009)

Ao questionar a coordenação sobre o plano de ensino adotado pelo professor Leomir, observou-se que a escola segue diretrizes curriculares próprias, estabelecidas pela SEMEC. Essas diretrizes, apesar de não alinhadas de maneira explícita à BNCC, podem influenciar as práticas pedagógicas e a ênfase dada a aspectos específicos do ensino, como a oralidade. Outro tópico importante para essa discussão é a divisão das séries em ciclos. No momento, a abordagem pedagógica na rede de ensino municipal de Belém adota a estrutura de ciclos para facilitar o processo de aprendizado ao longo do ensino fundamental. Segundo o portão da semec (2021) através do portal da agência de Belém, os primeiros ciclos

abrangem o ciclo I, compreendendo do 1º ao 3º ano, e o ciclo II, englobando o 4º e 5º ano. Já os ciclos finais incluem o ciclo III, abarcando o 6º e 7º ano, e o ciclo IV, correspondendo ao 8º e 9º ano. Cada um dos referidos ciclos segue uma configuração, dispondo de habilidades competências da BNCC que precisam ser alcançadas ao fim de cada ciclo. (Segue na lista de anexos os quadros do ciclo 3, equivalente ao 6º e 7º anos.) Essa organização cíclica é diferente no restante do Brasil, pois, segundo o portal da educação integral brasileira, essa organização se dá da seguinte forma:

“No Brasil, existem três ciclos. O Ciclo I da Educação Fundamental equivale aos cinco primeiros anos de estudo (do 1º ao 5º ano). O segundo ciclo (ciclo II) é aquele que acontece do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O terceiro e último ciclo da educação básica é o ensino médio, que congrega o 1º, 2º e 3º ano do ensino médio.” (LDB, 1996.)

No entanto, apesar da diferença na organização, o sistema é o mesmo, e visa as mesmas motivações. Estabelecimento maior organização e monitoramento do sucesso na implementação e desenvolvimento das

habilidades e competências destinadas a cada um dos ciclos. Por fim a discussão sobre as dificuldades enfrentadas pelo professor Leomir para promover a oralidade na turma do 7º ano não se restringe apenas às questões pedagógicas, mas também reflete a interação entre as práticas da escola, as expectativas dos pais e as políticas educacionais locais. No sétimo ano, que equivale ao 3º ciclo, uma das principais habilidades relacionadas à oralidade é:

(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. (BNCC, 2018)

4.1.1 Estratégias para Superar Desafios

Considerando os desafios apresentados, é fundamental sugerir estratégias que possam contribuir para o desenvolvimento da oralidade na Escola Benvinda de França Messias. Algumas propostas incluem: Quanto à timidez dos alunos, Carvalho & Ferrarezi Jr. (2018) diz que é importantíssimo ter cautela na tentativa

de sanar a questão, e trabalhar nas séries iniciais as competências e habilidades relacionadas à fala.

“Há, ainda, crianças que, embora não tenham nenhum problema de fala ou de estigma em sua variedade linguística, são tímidas e não gostam de falar em público. Normalmente, falam baixinho, como se lhes faltasse ar ou como se estivessem com algum problema de saúde. Ainda nesses casos, não é por meio de obrigação e castigo que a escola conseguirá transformá-las em comunicadoras exímias. O primeiro aspecto a compreender é: quanto mais cedo a escola iniciar os trabalhos com as competências comunicativas, menos casos de crianças tímidas e com problemas desse tipo haverá. Quanto mais novas, mais propensas a “brincar de falar” as crianças são e mais fácil é desenvolver nelas a confiança. Mesmo que, na fase inicial, a escola já encontre crianças com algum problema, muito tato e paciência deverão fazer parte do processo de ensino. Muitas vezes, o docente pode iniciar essas crianças inibidas em atividades mais simples que elas mesmas escolham fazer. Uma conversa calma e a

demonstração da importância da atividade podem ajudar a criança a participar da atividade.” (Carvalho & Ferrarezi Jr, 2018)

Em Ferrarezi (2018) há diversas técnicas, exploradas para desenvolver a oralidade em sala, a principal técnica e mais aprofundada na obra do autor, é o diálogo, que é dividido em instruções, avaliação e variações da atividade.

“DESENVOLVENDO A ATIVIDADE
Vamos pensar aqui nas atividades especiais de diálogo:
(1) Escolha o formato da conversa (dupla, pequenos grupos ou toda a classe – o último formato só está recomendado para turmas já bem acostumadas a dialogar).
(2) Defina quem será o narrador da conversa para a classe. O narrador deve ser alterado ao longo do ano, ou seja, um dia João, outro José, até que todos façam esse papel.
(3) Informe ao grupo o tema previamente escolhido que será abordado. Por exemplo, podem ser usados temas como: “O que você gosta de comer e por quê?”, “Qual é sua brincadeira preferida e por quê?”, “Fale um pouco sobre sua vida ou sobre sua família”, “O que você acha da escola?”, “O que você gosta de ver/fazer na internet e por quê?”

etc.

(4) Informe o tempo que os alunos terão para conversar (5 ou 10 minutos, não mais do que isso). O tempo deverá ser definido em função do número de alunos em cada grupo (quanto mais alunos para falar, mais tempo), mas é sempre bom começar com menos tempo, porque eles podem ficar um pouco tímidos no início, e o tempo ser suficiente. Al corre-se o risco de eles ficarem “à toa” qua do “acabar” o assunto.

(5) Deixe os alunos conversarem, mas monitore o processo. Perceber que alguém está fugindo dos padrões previamente combinados, por exemplo, se houver alunos conversando de forma rispida e desrespeitosa, intervenha e corrija o rumo do diálogo. Não permita que o narrador faça anotações sobre o que é conversado. Ele deverá narrar os fatos conversados apenas com base na memória. Se não se lembrar de algum detalhe, data, nome etc., deverá simplesmente informar que não se lembra.

(6) Terminado o tempo definido, caberá ao narrador previamente escolhido contar à classe o que conversou com os(as) outros(as), que atestará(ão) ou não a veracidade/fidelidade do conteúdo conversado.

HORA DA

AValiação. A avaliação das atividades especiais de diálogo é contínua e ocorre durante os trabalhos. Se necessário, o professor deverá intervir a qualquer momento para corrigir os rumos da atividade ou o comportamento de determinado aluno, ou ao final, quando o narrador estiver contando o que foi conversado e sendo confrontado pelos demais interlocutores. Geralmente, não é necessário atribuir nota a essa atividade (o que, aliás, consideramos a melhor postura). Porém, se o professor desejar, poderá atribuir nota apenas ao narrador, em função da fidelidade e completude de sua narração em relação ao que foi conversado, e de sua honestidade em não torcer ou inventar informações propositadamente. É importante que essas informações sejam passadas aos alunos antes da atividade, ou seja, eles precisam saber sobre o que e como serão avaliados. Nesse caso, uma nota pode ser atribuída, desde que todos os alunos participem, a seu tempo, como narradores.” (Carvalho & Ferrarezi Jr, 2018)

As demais técnicas mencionadas e exploradas são ferramentas já conhecidas de desenvolvimento da oralidade. O seminário e o debate, que

o próprio autor define da seguinte forma:

“O debate é a tentativa de, por meio do diálogo, defender um ponto de vista sobre algum tema. Ao debater, usamos especialmente a habilidade de argumentar e as habilidades subjacentes a ela. Ao desenvolver a atividade de debate, portanto, o professor objetiva treinar todas as questões relativas ao diálogo (habilidades anteriormente trabalhadas) acrescidas, agora, das capacidades argumentativas e da habilidade de manter a compostura em situações de tensão. Para desenvolver o debate, o professor precisará de mais tempo: provavelmente, uma aula toda. Ele deve, previamente, escolher o formato (duplas, pequenos grupos, grandes grupos, dois debatedores e plateia, dois grupos de debatedores e plateia etc.) e definir suas regras (tempos de fala, réplicas, tréplicas etc.). Depois, informará aos debatedores o tema (temas de debate precisam ser interessantes e, obviamente, permitir mais de um ponto de vista a ser defendido, além de, necessariamente, serem adequados ao desenvolvimento

etário e intelectual dos alunos) com, pelo menos, uma semana de antecedência, para que os debatedores possam se informar, ler, buscar dados sobre o tema a ser debatido. Isso pode ser feito, inclusive, aproveitando algum tema abordado em textos do livro didático, se o professor preferir.” (Carvalho & Ferrarezi Jr, 2018)

Já no que se refere ao seminário, o autor define da seguinte forma:

“Um seminário é a apresentação pública e organizada de algum conteúdo informativo, científico ou não. Ele pode ser realizado por uma só pessoa ou por um grupo. São vários os objetivos que envolvem a proposição de um seminário: pesquisar o conteúdo em fontes confiáveis, organizar o conteúdo de forma coerente e fácil de entender. Para tanto, é necessário preparar os materiais de apoio para a apresentação (papéis, slides, vídeos, áudios, pessoas entrevistadas etc.), organizar o ambiente, treinar a apresentação e, finalmente, apresentar o seminário. Cada um desses objetivos corresponde a uma habilidade geral, secundada por habilidades subjacentes, para que a tarefa possa ser cumprida a contento. Um seminário precisa ser proposto com bastante

antecedência, pois sua preparação é longa e complexa. É importante, em escolas, os seminários não darem aos alunos a impressão de que os professores não querem dar aulas. Ou seja: seminários devem ser propostos sobre temas que não sejam os corriqueiros e cotidianos que o professor ensinaria. Devem ser temas adicionais, que acrescentem conhecimento aos alunos, que permitam que eles desenvolvam o conteúdo além daquilo que já seria feito corriqueiramente em sala. O seminário deve ser, portanto, uma forma de ampliação do conteúdo mínimo da sala de aula. Escolher bem o tema do seminário, pensando assim, é o momento mais importante do trabalho do professor. Depois, ele deve escolher o formato necessário e instruir a turma sobre os moldes e objetivos da tarefa proposta.” (Carvalho & Ferrarezi Jr, 2018)

A partir dessas definições, é possível traçar algumas estratégias para superar os desafios apresentados. Primeiramente, é fundamental que a escola inicie os trabalhos com as competências comunicativas desde cedo, nas séries iniciais, a fim de desenvolver a confiança dos alunos em falar em público. Além disso, é

importante adotar técnicas como o diálogo, o debate e o seminário, que são ferramentas eficazes para o desenvolvimento da oralidade. No caso do diálogo, é essencial definir formatos e temas para as conversas, permitindo que os alunos se expressem e pratiquem suas habilidades de comunicação. A avaliação deve ser contínua e o professor deve intervir quando necessário, garantindo que a atividade ocorra de maneira construtiva. Já o debate e o seminário proporcionam oportunidades para os alunos defenderem pontos de vista, pesquisarem conteúdos e apresentarem informações de forma organizada e pública. É importante que tais atividades sejam propostas com antecedência e relacionadas a temas que ampliem o conhecimento dos alunos, indo além do conteúdo corriqueiro de sala de aula. Assim, ao adotar estratégias como essas, a Escola Benvinda de França Messias poderá superar os desafios relacionados à timidez dos alunos e promover o desenvolvimento da oralidade de forma eficaz.

4.2 Um Panorama do Ensino da Oralidade no Colégio Particular Sophos à Luz das Perguntas

Norteadoras

Ao explorarmos o cenário do ensino da oralidade no Colégio Sophos, considerando as perguntas norteadoras do artigo, torna-se evidente que existem desafios significativos no desenvolvimento dessa competência linguística.

4.2.1 Existem dificuldades no desenvolvimento da oralidade?

O relatório apresentado e a obra "Oralidade na Educação Básica: O que Saber e Como Ensinar" (Carvalho & Ferrarezi Jr., 2018) destacam a ênfase quantitativa de avaliação no Colégio Sophos, priorizando exames e testes. Essa abordagem contrasta com uma visão mais abrangente, onde fatores como presença e participação em sala de aula são considerados. Essa diferença metodológica pode impactar diretamente o desenvolvimento da oralidade, uma vez que uma avaliação estritamente conteudista pode não refletir plenamente as habilidades linguísticas dos alunos. Coelho (2009) Fala da questão do ensino puramente conteudista voltado para vestibulares como uma visão simplista e restrita da educação, que não forma o sujeito integralmente e restringe suas possibilidades, educação essa, fruto de

um sistema capitalista que faz com que tudo precise convergir para o mercado de trabalho e para o discente como parte da economia. A professora Adriana Marília, com sete anos de experiência no Colégio Sophos, enfrenta obstáculos significativos, como a grande quantidade de alunos por turma e a influência dos pais nas atividades propostas. Esses desafios indicam a necessidade de estratégias inovadoras para promover efetivamente o desenvolvimento linguístico dos estudantes. A formação para o vestibular e o mercado de trabalho não visa o sujeito em si, mas a aprovação como um todo, o desenvolvimento pessoal das habilidades de comunicação não são uma prioridade, dessa forma, o abarrotamento de alunos em sala não é visto como prejudicial pros objetivos desejados, sobre isso, a professora Verônica Ozório discute:

“A escola sofre a exigência de desenvolver o pensamento crítico, o professor deve ensinar o aluno a pensar, como este processo primordial da educação pode ocorrer em uma sala de aula que muitas vezes apresenta mais de quarenta alunos?! Como dar oportunidade a todos

para se expressarem e ensinar aos alunos como transmitir as suas ideias? Educação é um processo que pressupõe relação. Se a turma é muito grande, como o professor pode ter esta relação em uma turma com excesso de alunos? Tornase muito difícil para o professor atuar de forma satisfatória indo ao encontro dos anseios dos seus alunos, tirando as suas dúvidas e junto com eles pensarem em soluções.” (Ozório, 2006)

4.2.2 Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores no desenvolvimento da oralidade?

A mencionada limitação da professora Adriana Marília em escolher uma metodologia que priorize a oralidade devido à grande quantidade de alunos por turma e à influência dos pais nas atividades propostas destaca um desafio crucial. Além disso, a constatação de que o conteúdo programático do livro didático adotado pela escola não propõe atividades voltadas para a oralidade revela um entrave adicional. A escolha do material didático pode influenciar diretamente a abordagem pedagógica, favorecendo uma ênfase mais tradicional centrada na gramática normativa. Ainda

discutindo dos excessos, Verônica Ozório (2006) comenta:

“Com excesso de alunos em sala de aula o professor não tem espaço para que ele possa dar uma atividade diferente, na qual os alunos possam se movimentar, a configuração espacial das salas de aula parece um ônibus – todos os alunos sentados virados para o professor que dirige o ônibus. Esse tipo de arranjo espacial é estranho já que se busca uma educação de qualidade e o envolvimento diretamente dos alunos no processo da aprendizagem.” (Ozório, 2006)

4.2.3 Quais as disparidades entre as respostas dos dois professores?

A análise comparativa entre as práticas pedagógicas de Leomir de Carvalho, da Escola Pública Municipal Benvinda de França Messias, e Adriana Marília, do Colégio Sophos, revela nuances significativas em suas abordagens para promover a oralidade. Essas disparidades não apenas evidenciam desafios específicos enfrentados por cada professor, mas também lançam luz sobre a influência crucial do contexto institucional na configuração das estratégias pedagógicas, Leomir, na Escola Benvinda de França Messias, depara-

se com desafios complexos associados à timidez dos alunos, ao desinteresse manifestado por eles e à ênfase dada pelos pais às avaliações escritas. Esses obstáculos refletem não apenas aspectos individuais, mas também questões culturais e estruturais presentes em muitas escolas públicas.

Ao considerarmos a abordagem de Carvalho & Ferrarezi Jr. (2018), que destaca a importância de trabalhar precocemente as competências comunicativas nas séries iniciais, torna-se evidente que a timidez dos alunos pode ser mitigada com estratégias adequadas desde os estágios iniciais da educação. Por outro lado, a realidade de Adriana Marília, no Colégio Sophos, é permeada por restrições impostas pelo tamanho das turmas e pelas expectativas dos pais. Essa dinâmica, como revelado nas entrevistas, impacta diretamente a escolha da metodologia e a inclusão de práticas que estimulem a oralidade. A obra de Ferrarezi (2018) oferece insights relevantes sobre o uso do diálogo como ferramenta pedagógica, destacando que, para ser eficaz, a atividade deve ser adaptada ao contexto específico da turma e à dinâmica das interações entre os alunos. Essas disparidades sublinham a

necessidade urgente de considerar as especificidades de cada ambiente educacional ao desenvolver estratégias para promover a oralidade. A divergência entre as respostas dos dois professores não é apenas resultado de abordagens individuais, mas é moldada pelo contexto institucional, incluindo a estrutura da escola, o perfil dos alunos, as expectativas dos pais e até mesmo as escolhas de materiais didáticos, a complexidade do ensino da oralidade, evidenciada por essas diferenças, destaca a importância de abordagens adaptativas. Isso implica reconhecer que não existe uma solução única e que as estratégias eficazes para promover a oralidade podem variar consideravelmente entre diferentes contextos educacionais. A reflexão sobre essas disparidades não deve ser apenas descritiva, mas sim um convite à inovação pedagógica e à busca contínua por métodos que se ajustem dinamicamente às necessidades específicas de cada ambiente escolar. Ao considerar o referencial teórico fornecido por Carvalho & Ferrarezi Jr. (2018), é possível ampliar ainda mais as perspectivas sobre como superar essas disparidades. A abordagem lúdica nas séries iniciais, a valorização do diálogo como uma prática contínua e

a adaptação de estratégias ao contexto específico de cada escola emergem como elementos-chave para promover uma educação mais inclusiva e eficaz, especialmente no desenvolvimento da oralidade. Essa análise profunda contribui não apenas para a compreensão das diferenças entre as práticas pedagógicas, mas também para a construção de um caminho sólido em direção a estratégias mais eficientes e adaptativas.

5 RESULTADOS OBTIDOS

Os resultados obtidos a partir da análise dos relatórios das duas escolas, pública e privada, revelam disparidades significativas no desenvolvimento da oralidade e da escrita no contexto da educação básica. Ao mergulharmos nos dados, torna-se evidente que fatores como metodologias pedagógicas, avaliação, influência dos pais e alinhamento com as diretrizes curriculares desempenham papéis cruciais nas dinâmicas observadas em cada instituição. Na Escola Pública Municipal Benvinda de França Messias, a análise do professor Leomir de Carvalho expôs uma lacuna notável no foco dado à oralidade. Embora o ambiente heterogêneo da escola, localizado no centro de Belém,

proporcione uma rica diversidade de experiências culturais entre os alunos, a prática pedagógica de Leomir parece ser mais centrada na gramática normativa, conforme observado na ausência de atividades específicas para o aprimoramento da oralidade. O professor mencionou desafios como timidez dos alunos, desinteresse e a influência dos pais nas atividades estritamente escritas. Nesse cenário, as estratégias propostas por autores como Emilia Ferreiro (2000) e Paulo Freire (1975), que enfatizam práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas, poderiam ser valiosas. A abordagem de Carvalho & Ferrarezi Jr. (2018) sobre o trabalho com gêneros discursivos também destaca a necessidade de integrar práticas reflexivas sobre a linguagem e análise linguística. Já no Colégio Sophos, a ênfase em avaliações quantitativas, a grande quantidade de alunos por turma e a influência dos pais na escolha das atividades apresentam desafios distintos. A professora Adriana Marília, com 7 anos de experiência na escola, destaca que a metodologia adotada prioriza exames e testes, o que pode impactar negativamente o desenvolvimento da oralidade. Além disso, a dependência do conteúdo

programático do livro didático, que não propõe atividades voltadas para a oralidade, destaca uma possível desconexão entre a prática pedagógica e as diretrizes curriculares, incluindo a BNCC. Nesse contexto, estratégias que buscam a adaptação do material didático para incorporar práticas de oralidade, conforme sugerido por Carvalho & Ferrarezi Jr. (2018), podem ser exploradas para otimizar o desenvolvimento linguístico dos alunos. Portanto, a comparação entre as escolas revela não apenas desafios específicos, mas também destaca a importância de uma abordagem adaptativa e alinhada com as diretrizes nacionais para promover efetivamente o desenvolvimento da oralidade e da escrita na educação básica. Essa análise crítica, inspirada em teóricos como Vygotsky (1978), Bakhtin (1981) e Michel Foucault (1977), aponta para a necessidade de uma integração mais profunda entre a teoria e a prática, buscando práticas pedagógicas que atendam às demandas contemporâneas da sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise comparativa das práticas pedagógicas nas escolas pública e privada revelou disparidades

significativas no desenvolvimento da oralidade e da escrita na educação básica. Observou-se que fatores como metodologias pedagógicas, avaliação, influência dos pais e alinhamento com as diretrizes curriculares desempenham papéis cruciais nas dinâmicas observadas em cada instituição. Conforme apontado por Vygotsky (1987), a ênfase nas análises sintáticas na Escola Pública Municipal Benvinda de França Messias pode impactar negativamente a expressão oral dos alunos, decorrente da dificuldade em promover um ambiente propício para a prática da oralidade. Por outro lado, a grande quantidade de alunos por turma no Colégio Sophos pode dificultar a atenção individual e a promoção de dinâmicas favoráveis ao desenvolvimento da oralidade, conforme exposto por Freire (1970). A comparação entre as escolas evidenciou que estratégias adaptativas, alinhadas com as diretrizes curriculares e voltadas para o desenvolvimento da oralidade desde as séries iniciais, são essenciais para superar os desafios específicos enfrentados por cada instituição. A reflexão sobre as disparidades entre as práticas pedagógicas não deve ser apenas descritiva, mas um convite à inovação

pedagógica e à busca contínua por métodos que se ajustem dinamicamente às necessidades específicas de cada ambiente escolar.

A implementação de estratégias como o estímulo à fala desde as séries iniciais, o uso do diálogo, debates, seminários e técnicas que envolvam a oralidade de forma lúdica, juntamente com a reformulação do material didático, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da oralidade e da escrita. Além disso, a comparação das práticas entre escolas pública e privada oferece também insights valiosos sobre as desigualdades existentes no sistema educacional. As disparidades observadas nas instituições refletem desafios estruturais e socioeconômicos que impactam diretamente a qualidade do ensino, evidenciando a necessidade de políticas públicas e investimentos destinados à melhoria da educação em todas as esferas.

A investigação das práticas pedagógicas nas instituições de ensino público e privado faz ressoar a urgência de promover um ensino mais inclusivo, que considere as diferentes realidades socioeconômicas e culturais dos estudantes. A implementação de políticas que visem garantir a equidade

educacional e o acesso a uma educação de qualidade para todos é crucial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, conforme apontam os estudos de Arroyo et al. (2017). Por fim, é importante ressaltar que a ampla disseminação dessas reflexões e a busca por soluções coletivas podem contribuir para a construção de um sistema educacional mais equitativo e eficaz. À medida que nos empenhamos em compreender e superar as disparidades observadas nas práticas pedagógicas, estaremos trabalhando em prol de uma educação que promova o pleno desenvolvimento das habilidades de oralidade e escrita, capacitando os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com autonomia e confiança. Portanto, a análise dos relatórios das duas escolas ofereceu pontos de reflexão sobre as necessidades e desafios do ensino da oralidade e da escrita na educação básica, proporcionando insights valiosos para a formulação de estratégias pedagógicas mais eficazes e inclusivas. Essas reflexões apontam para a necessidade de práticas que atendam às demandas contemporâneas da sociedade, promovendo uma

educação alinhada com as exigências do século XXI.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, L.; Ferrarezi Jr., C. E. Oralidade na Educação Básica: **O que Saber e Como Ensinar**. Editora Contexto, 2018.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ministério da Educação**, 2017.

COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et AI, 2009.

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

ELIAS, Vanda M. **Ensino da língua portuguesa: oralidade, ensino e leitura**, 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JR, Celso. **Oralidade na Educação Básica: O que Saber,**

Como Ensinar. 1ª Ed. São Paulo: Parábola, 2018.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. Contexto Editora, 2012.

FERREIRO, E. **Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever**. Artmed, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 1975.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Harvard University Press, 1978.

BAKHTIN, M. **The Dialogic Imagination: Four Essays**. University of Texas Press, 1981.

CARVALHO, R. S.; FERRAREZI JR., C. **Oralidade na Educação Básica: O que Saber e Como Ensinar**. [S.l.: s.n.], 2018.

SOARES, M. **Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social**. Contexto, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2017.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. Cortez, 2000.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra, 1975.

VYGOTSKY, L. S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press, 1978.

BAKHTIN, M. M. The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M. Bakhtin. University of Texas Press, 1981.

Organização por ciclos. Centro de referência em educação integral, 2018.

Disponível em:
<https://educacaointegral.org.br/glossario/ciclo/#:~:text=Organiza%C3%A7%C3%A3o%20por%20ciclos&text=O%20Ciclo%20I%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,3%C2%BA%20a%20do%20ensino%20m%C3%A9dio.>

Acesso em: 28 de dez, 2023.

Acesso em: 28 de dez, 2023.

Acesso em: 28 de dez, 2023.

Acesso em: 28 de dez, 2023.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. Cortez, 2007.

Debate reafirma função democrática dos ciclos de ensino nas políticas de educação. Agência Belém, 2021.

Disponível em:
[https://agenciabelem.com.br/Noticia/220048/debate-reafirmafuncao-](https://agenciabelem.com.br/Noticia/220048/debate-reafirmafuncao-democratica-dos-ciclos-de-ensino-nas-politicas-de-educacao)

[democratica-dos-ciclos-de-ensino-nas-politicas-de-educacao.](https://agenciabelem.com.br/Noticia/220048/debate-reafirmafuncao-democratica-dos-ciclos-de-ensino-nas-politicas-de-educacao) Acesso em: 28 de dez, 2023.

OZÓRIO, Verônica A. Excesso de alunos em sala de aula não combina com qualidade educacional.

Educação pública, 2006. Disponível em:
[https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/6/17/-excesso-de-alunos-em-sala-](https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/6/17/-excesso-de-alunos-em-sala-de-aulanatildeo-combina-com-qualidade-educacional)

[de-aulanatildeo-combina-com-qualidade-educacional](https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/6/17/-excesso-de-alunos-em-sala-de-aulanatildeo-combina-com-qualidade-educacional) Acesso em: 29 de dez, 2023.

Acesso em: 29 de dez, 2023.

GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. Atlas, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Fundamentos de Metodologia Científica. Atlas, 2017.

MINAYO, M. C. S. O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. Hucitec, 2017.

BERVIAN, P. A.; CERVO, A. L.
Metodologia Científica. Pearson

Prentice Hall, 2002.