

UMA DISCUSSÃO SOBRE A PRÁTICA DA ESCUTA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Márcia Diniz de Souza ¹
Andréa Rosana Fetzner ²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o tempo e espaço dedicados à prática da escuta em sala de aula. A partir de pesquisa bibliográfica sobre o tema e de um relato de experiência, pretende-se trazer algumas discussões importantes para se pensar o processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa. Contribuem para a discussão trazida os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) e outras referências teóricas que discorrem sobre o tema, principalmente, Cruz (2018) e Alvim (2015) e suas reflexões sobre a prática da escuta na sala de aula de Língua Portuguesa, assim como Marcuschi (1996) e suas percepções sobre a oralidade e o ensino deste componente curricular. Já o relato aborda uma prática de leitura e escuta de um romance em sala, na disciplina de Língua Portuguesa, em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II. A partir disso, são apontadas questões como a valorização, de forma geral, de práticas de escrita em detrimento das de oralidade, na sala de aula; a demanda de tempo e estímulos para a aprendizagem da prática de escuta, na escola, por ela não ser uma atividade apenas intuitiva; ou o fato de a escuta poder se dar em diferentes contextos e buscar diferentes objetivos, com seu ensino devendo ser pensado de maneiras diversas e específicas. Como resultado, o trabalho apresenta dois pontos centrais de conclusão: a importância do respeito às subjetividades de cada estudante ao se pensar em uma atividade, a como se sentem confortáveis e aos seus gostos; e como o ensino da escuta precisa ser pensado com finalidade em si mesmo, como prática, e como essa prática pode auxiliar outros aprendizados na escola.

Palavras-chave: Escuta, Língua Portuguesa, Ensino Fundamental II.

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata da prática de escuta no componente curricular de Língua Portuguesa, trazendo, principalmente, a discussão acerca do espaço e tempo destinados a essa prática em sala de aula no Ensino Fundamental. Para isso, parte-se de uma experiência de leitura e escuta em uma turma de 6º ano do ensino fundamental de uma ETI (Escola de Tempo Integral), na cidade de Caruaru (PE). Em conjunto, serão abordadas e revisadas discussões sobre o tema a partir da pesquisa bibliográfica. A intenção é que a vivência e as discussões possam apontar reflexões e caminhos de ação pertinentes. Assim, tem-se como objetivo geral discutir sobre o tempo e espaço destinados à escuta no processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa. Para isso, os objetivos específicos são 1. relacionar experiência e teoria; 2.

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO e licenciada em Letras pelo Centro Universitário Internacional UNINTER, marcia.diniz93@gmail.com;

² Professora orientadora: Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, andreaosanafetzner@gmail.com.

pensar sobre os objetivos do ensino de Língua Portuguesa; e 3. refletir sobre o espaço para as necessidades e interesses dos/as estudantes em seu processo de ensino-aprendizagem.

Para isso, pretende-se utilizar como metodologia a pesquisa bibliográfica e o relato de experiência, sendo a abordagem qualitativa. Dessa forma, os instrumentos utilizados são o levantamento bibliográfico e a observação. O intuito, então, é explorar o tema proposto de forma a trazer percepções e discussões pertinentes para o trabalho com Língua Portuguesa em sala de aula. Nesse sentido, contribuem para a discussão trazida os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), a BNCC (2018) e autores/as que discorrem sobre o tema. Principalmente, Cruz (2018) e Alvim (2015) e suas reflexões sobre a prática da escuta na sala de aula de Língua Portuguesa; mas também Marcuschi (1996, 2007) e suas percepções sobre a oralidade.

Da mesma forma, pretende-se abordar, também, uma experiência de leitura e escuta em sala de aula. Esta ocorreu com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental 2, à qual a autora ministrou aulas de Língua Portuguesa durante o primeiro semestre de 2023. Todas as sexta-feiras, a única aula de Língua Portuguesa do dia (50 min.) tinha como atividade a leitura coletiva de um romance escolhido por votação pelos/as estudantes. A partir do relato de experiência, pretende-se discutir essa vivência à luz dos conceitos e ideias advindos da pesquisa bibliográfica. Portanto, parte-se de uma prática para a pesquisa bibliográfica, o que não caracteriza este estudo como pesquisa de campo, que exigiria outro tipo de metodologia.

Nesse sentido, aponta-se fatores como a valorização, de forma geral, de práticas de escrita em detrimento das de oralidade, na sala de aula; a demanda de tempo e estímulos para a aprendizagem da prática de escuta, na escola; o fato de a escuta poder se dar em diferentes contextos e buscar diferentes objetivos, com seu ensino devendo ser pensado de maneiras diversas e específicas. Além disso, o trabalho apresenta como conclusão: a importância do respeito às subjetividades dos/as estudantes ao se pensar em uma atividade, a como se sentem confortáveis e aos seus gostos; e como o ensino da escuta precisa ser pensado com finalidade em si mesmo, como prática, e como essa prática pode auxiliar outros aprendizados na escola.

Para abordar os pontos propostos, este trabalho irá se organizar da seguinte forma: a seguir, a metodologia utilizada será explicitada de forma que se possa compreender melhor o caminho aqui traçado por meio da relação entre a pesquisa bibliográfica e o relato de experiência; depois, o referencial teórico será apresentado e a revisão bibliográfica empregada será também discutida, para que conceitos básicos ligados ao assunto tratado sejam explicados; em seguida, o relato de experiência será apresentado; depois, serão apresentados os resultados e discussões e, por fim, serão tecidas as considerações finais deste trabalho.

METODOLOGIA

Como dito, a abordagem empregada é qualitativa. Segundo Minayo (2000, p. 21), esta tem como foco “um nível de realidade que não pode ser quantificado” por trabalhar com um universo de múltiplos significados, motivos, crenças, valores etc. Ou seja, é uma abordagem de caráter exploratório que enfoca as particularidades e o que elas podem expressar. Partindo-se disso, o caminho metodológico consiste na pesquisa bibliográfica sobre a prática de escuta na sala de aula de Língua Portuguesa e no relato de experiência feito, também sobre essa prática, em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental 2. Quanto à experiência, foi o que marcou o início das reflexões para este trabalho.

Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica é um método desenvolvido a partir de materiais já publicados sobre o tema. Nela, são utilizados “dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados.” (SEVERINO, 2007, p. 122). O método consiste, então, em uma análise desse material e sua organização de forma que se possa abordar o que já foi dito sobre o assunto. Para isso, ao se utilizar deste método, é fundamental que haja levantamento do material, seleção, apropriação do conhecimento e sistematização do que foi analisado. Assim, o/a pesquisador/a precisa ler, refletir e escrever sobre o que estudou para reconstruir ideias e aprimorar os fundamentos teóricos.

A partir da pesquisa bibliográfica empregada, este trabalho apresenta três autores/as principais como embasamento teórico, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) e da BNCC: 1. Vanessa Alvim e sua dissertação “Práticas de oralidade no Ensino Fundamental: características e funções das atividades de escuta” (2015); 2. Carlos Maurício da Cruz e sua tese “Atividades de escuta no Ensino Fundamental 2 de Língua Portuguesa: por que e quando realizá-las” (2018); e 3. Marcuschi (1996).

Em um primeiro momento, pesquisou-se em portais de periódicos acadêmicos os termos “escuta” e “língua portuguesa”. A partir disso, as escolhas, além de seguirem critérios acadêmicos, decorrem de alguns pré-requisitos por parte da autora, como o foco a trabalhos acadêmicos resultados de pesquisas mais longas e aprofundadas ligadas a universidades, ou seja, dissertações ou teses. Por fim, considera-se as contribuições de Marcuschi (1996) de grande importância para as reflexões propostas.

Relato de experiência

O relato de experiência (RE), segundo Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 4), é a expressão escrita de vivências capaz de contribuir com a produção de conhecimentos das mais variadas temáticas. Para isso, em contexto acadêmico, o RE busca, “além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico metodológico (experiência distante)” (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021, p. 5). Logo, trata-se de um método que aborda uma experiência vivida tendo como objetivo a reflexão sobre ela e seu entendimento por parte de outras pessoas. Além disso, sua construção deve conter embasamento científico e reflexão crítica. Ao citar especificamente a área da educação, os autores (2021, p. 6) comentam que o RE pode ajudar na compreensão das especificidades de cada contexto e nas aprendizagens e reflexões socio-históricas.

A partir disso, os autores apresentam uma sugestão de roteiro para a elaboração de um relato de experiência, sobretudo, na área de educação, sendo as etapas: (1) introdução, que deve explicitar o motivo do relato, sua importância e objetivo(s); (2) procedimentos metodológicos, que apresentam período temporal, descrição do local, do que se trata a experiência e qual foi a ação desenvolvida, como foi desenvolvida, tipo da vivência e público da ação, recursos utilizados, instrumentos de coleta de informações e critérios de análise; (3) resultados advindos da experiência; (4) discussão, que aborda a relação entre o relato e a literatura sobre o tema que aborda, análises e comentários; e (5) considerações finais.

Os autores (2021, p. 8) afirmam que essa organização pode sofrer alterações de acordo com as necessidades e tipo de trabalho proposto. Como no caso deste trabalho, que o relato aparece não com finalidade em si, mas como ponto de discussão com a pesquisa bibliográfica apresentada. Sendo assim, as etapas serão organizadas de forma simplificada para que não haja repetição, mantendo-se como etapas: (1) introdução, onde se vai explicitar as informações básicas da experiência (local, tempo, público, a ação desenvolvida, os objetivos, recursos etc.); (2) os procedimentos metodológicos utilizados, que abordam os instrumentos de obtenção de informações e critérios de análise; (3) os resultados e discussões.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Marcuschi (1996), a oralidade é pouco explorada na escola, não sendo, em geral, objeto de ensino como o texto escrito e a gramática. Em consequência, o mesmo acontece com a escuta. Essa desvalorização ocorre porque a sociedade brasileira tem uma

tradição de escrita como sinônimo de poder, “o que traz como consequência para a escola a supremacia da escrita em detrimento das práticas orais e das reflexões linguísticas sobre a fala.” (ALVIM, 2015, p. 10). Segundo Cruz (2018, p. 13), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) apontam que cabe à escola promover a ampliação do domínio linguístico dos/as estudantes. Sendo essa ampliação o processo em que, progressivamente, durante o Ensino Fundamental, o/a estudante se torne capaz de compreender ou interpretar os diferentes textos orais e escritos que circulam socialmente e, como cidadão/ã, de produzir textos eficazes nas variadas situações de interação.

Ao se falar em escuta, refere-se não ao silenciamento, mas à escuta ativa, que contribui para a formação de capacidades orais da ação dinâmica de fala e escuta de forma reflexiva (ALVIM, 2015, p. 14). É o que Ferrarezi Jr. (2014, p. 68) define como o ato de ouvir, que demanda habilidades como: adotar uma postura social adequada; concentrar-se; discernir o que ouve; conhecer o tema e o vocabulário que se ouve; ter paciência; compreender o que se ouve; interpretar o que se ouve; dialogar; integrar o ouvir com o falar, o ler e o escrever. Logo, trata-se de algo complexo que demanda aperfeiçoamento, sendo necessário um trabalho sistemático nas escolas (ALVIM, 2015, p. 58).

Retomando aos PCNLP do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p. 35), o documento afirma que as atividades de escuta são “movimentos utilizados pelos sujeitos para compreender e interpretar textos orais”. Os Parâmetros fazem algumas menções à prática de escuta ativa, com a primeira a associando à leitura. Deve-se, pela escuta atenta de textos de diversos gêneros textuais, promover a compreensão e possibilidade de posicionamento crítico: “a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio” (BRASIL, p. 19). Em seguida, há o direcionamento de que a escola deve promover situações de fala e escuta atenta. Além disso, os PCNLP afirmam que a escuta é uma habilidade necessária que possibilita ao/à estudante ampliar suas práticas discursivas, além de reformular conhecimentos apreendidos ao longo da vida e consolidá-los.

Da mesma forma, a BNCC (BRASIL, 2018) também aborda a prática da escuta na escola. O documento se refere à escuta ativa como uma prática necessária para a compreensão de textos orais, sendo “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 [...]” (2018, p. 79). Por fim, além de outras menções à prática de escuta na escola, cabe mencionar que a terceira das dez competências específicas de Língua Portuguesa definidas pelo documento para o Ensino Fundamental é (2018, p. 89) “Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos [...], com

compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo”. Além disso, assim como os PCNLP, o documento coloca a leitura como prática a ser desenvolvida na escola de igual importância em relação à leitura e à escrita.

Apesar dos pontos citados, Cruz (2018) e Alvim (2015, p. 9) afirmam que as atividades de escuta na aprendizagem de Língua Portuguesa são pouco exploradas no ambiente pedagógico e, da mesma forma, a quantidade de estudos sobre o tema é pequena. Cruz (2018, p. 12) chama atenção para a falta de desenvolvimento, no/a estudante, da habilidade de escutar, que seriam as habilidades do ouvir, elencadas por Ferrarezi Jr. (2014, p. 68). Além disso, o autor (2018, p. 12) afirma que “quase sempre o cuidado com a escuta tem apenas uma motivação disciplinar, sem que se mostre a função interativa de saber escutar quem fala e o que se fala”. Nesse sentido, percebe-se que a prática demanda o desenvolvimento de habilidades próprias, mas, mais ainda, pode demandar habilidades específicas também de acordo com o que se ouve e os objetivos de ouvir, como explica Cruz (2018, p. 13) ao afirmar que o ato de escutar pode demandar comportamentos distintos, podendo se tratar, por exemplo, de um discurso espontâneo ou de um discurso planejado.

No segundo caso, as capacidades próprias do processamento textual são similares às da leitura do texto escrito (MARCUSCHI, 2010), constantemente exigidas na rotina escolar. Sem contar que, na escuta, é fundamental a capacidade de os sujeitos envolvidos na comunicação relacionarem elementos verbais com não verbais, como gestos e expressões faciais, por exemplo. (CRUZ, 2018, p. 13)

Percebe-se, então, o que de fato significa a escuta e sua importância não só para o processo de ensino-aprendizagem, mas para a formação de sujeitos críticos. Percebe-se, da mesma forma, as diferentes faltas em relação à escuta na sala de aula de Língua Portuguesa: de implementação da atividade e consequente falta do desenvolvimento de habilidades atreladas; de discussão sobre o assunto em referências teóricas; de entendimento do que é e diferenciação das formas de escuta possíveis. Sendo assim, apesar do que indicam os PCNLP, a BNCC e as referências citadas, por sobreposição da importância da leitura e escrita sobre as práticas de oralidade (MARCUSCHI, 1996), as habilidades referentes ao processo de escuta ativa acabam sendo relegadas ao aprendizado individual e intuitivo, não havendo suficiente tempo e espaço para seu desenvolvimento de forma pedagógica.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Como definido na Metodologia deste trabalho, para o relato de experiência aqui proposto, pretende-se utilizar a sugestão de roteiro apresentada por Mussi, Flores e Almeida

(2021) de forma adaptada, tendo-se como etapas: (1) introdução; (2) procedimentos metodológicos e (3) resultados e discussões.

Introdução

Este relato de experiência tem como foco a vivência de leitura em voz alta de romances em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental 2, no componente curricular de Língua Portuguesa. Trata-se de uma Escola de Tempo Integral (ETI) municipal na cidade de Caruaru (PE), onde a atividade ocorreu no primeiro semestre letivo de 2023, entre os meses de março e julho. A turma era constituída de 26 estudantes de idade, em geral, entre 10 e 12 anos, havendo alguns com distorção de faixa etária. A seguinte proposta foi apresentada aos/às estudantes, que puderam votar para sua realização ou não: nas sextas-feiras, não haveria necessidade de pegar o caderno para a aula sob a condição de todos/as participarem de uma roda de leitura. Este dia foi escolhido pela professora, por ser o último da semana e, assim, o mais propício de eles/as estarem cansados para aulas mais conteudistas. Assim, sexta-feira não seria “dia de escrever”, mas de ouvir com atenção a leitura de um romance escolhido, por votação, por eles/as mesmos/as. E conversar um pouco sobre ele também.

Ao optarem pela atividade, foi marcada para a primeira sexta-feira a votação do primeiro livro. Nela, os/as estudantes trouxeram algumas opções de casa, assim como a professora; as sinopses foram lidas em conjunto e, depois, a votação foi feita e registrada no quadro. A escolha para a primeira leitura foi o livro “Garoto pobre”, da coleção “Hora do espanto”, de Edgar J. Hyde (trazido por uma estudante). Os objetivos da atividade foram 1. permitir um momento sem escrita, já que essa era uma reclamação constante por parte deles/as – ou seja, permitir que sua vontade fosse realizada; 2. promover outra forma de acesso à história do romance que não fosse por meio da leitura – alguns/mas tinham dificuldade ou preguiça ao pensar em ler um livro inteiro; 3. mostrar uma forma diferente de aula, sem escrita, caderno e sem lugar marcado para sentar-se; 4. incentivar o desenvolvimento de habilidades como leitura em voz alta, capacidade de síntese e de percepção – do que é fato e opinião, de intenções da linguagem etc.

Sendo assim, toda sexta-feira, no horário da aula, os/as estudantes já esperavam a leitura. Foi permitido que se acomodassem como preferissem, desde que tivessem acesso à leitura (não ficassem muito distantes) e que não dormissem. Com a chegada da professora à sala, já apagavam as luzes e se acomodavam; alguns passaram a levar cobertores e máscara de tapas olhos. Muitos/as se sentavam ou deitavam no chão, próximos/as à professora. A cada

capítulo finalizado, era pedido que resumissem o que aconteceu nele – quem quisesse falar deveria levantar a mão e, assim, iam se complementando.

Com o objetivo de engajá-los na história, nas duas primeiras sextas-feiras, a leitura foi feita apenas pela professora. Depois, quem quisesse poderia ler um trecho, cerca de um parágrafo, da última página dos capítulos. Dessa forma, em torno de 3 estudantes liam um pouco a cada aula e logo depois um resumo dos acontecimentos do capítulo era pedido. Muitas vezes, os resumos acabavam levando a discussões de hipóteses e opiniões, que eram encorajadas. Assim, o primeiro livro foi finalizado em junho. O segundo livro chegou a ser começado, porém, durante o recesso de meio de ano, houve uma mudança nos horários da escola, com a chegada de outros/as professores, e outra professora ficou responsável pelo componente de língua portuguesa na turma.

Procedimentos metodológicos

O principal meio de obtenção de informações foi a observação. A cada sexta-feira, podia-se perceber como a experiência ia se consolidando por meio das atitudes e comportamentos apresentados. Além da prática de escutar e ler, a de resumir e mostrar opiniões e hipóteses, respeitando a fala dos/as outros/as, também eram estimuladas. Assim, criou-se um ambiente cada vez mais organizado com momentos de silêncio e de trocas.

Essa experiência de leitura também propiciou outras três atividades que possibilitaram materiais de análise, ainda que não mais se tratando necessariamente de escuta ou oralidade:

1. em duas avaliações, a última questão foi a mesma, pedindo que dissessem um fato que havia acontecido na história lida e, em seguida, uma opinião deles/as a respeito do livro ou de algum ponto da história;
2. foi pedido que fizessem, em duplas ou trios, um desenho da cena que mais chamou sua atenção ou marcou de alguma forma, com uma frase indicando qual era a cena escolhida;
3. na aula de Letramento em Programação, outro componente ministrado pela mesma professora, foi pedido que programassem, em duplas ou trios, no *Scratch*³, uma cena que não havia acontecido na história, mas que gostariam que tivesse acontecido. Assim, além das aulas de leitura em si, foi possível que se expressassem quanto à história em outras linguagens e momentos, após conversarem com colegas e/ou refletirem sozinhos.

Resultados e discussões

Durante a observação da vivência proposta, foi possível perceber alguns pontos de análise. O primeiro é que cada um/a tem sua melhor forma de escutar e se concentrar. No

³ Programa onde se pode programar animações e jogos.

início, a ideia deles/as ficarem deitados no chão não foi aceita pela professora, por poderem se sujar. No entanto, já na primeira aula a ideia foi aceita, pois muitos/as não se sentiam desconfortáveis com isso. Da mesma forma, outros/as permaneciam em suas cadeiras, se concentrando na história de diversas formas – de olhos fechados ou abertos, quietos/as ou mexendo mecanicamente em algo, olhando para a professora ou não etc. Assim, percebeu-se que, caso fossem impostas muitas regras para que escutassem a leitura, muitos/as poderiam não se adequar e não conseguir praticar a escuta da forma que se objetivava com a atividade.

Outro ponto foi a leitura em voz alta por parte dos/as estudantes. No início, cada um/a deveria ler uma página, mas se foi percebendo que muitos/as tinham dificuldade e vergonha, o que fazia com que os/as outros/as se perdessem na história. Assim, reduziu-se o trecho a ser lido para um ou dois parágrafos, para que mais estudantes pudessem – desse tempo – e quisessem ler – sendo mais rápido, mais se propunham a fazer. Dessa forma, a experiência se mostrou com mais sentido para os/as estudantes.

Por fim, as regras da aula foram outro ponto marcante. No início da experiência, houve uma conversa sobre a necessidade do silêncio para que a leitura fosse possível, além de outros detalhes – como o cuidado para não dormir, a necessidade da atenção etc. No entanto, como já se esperava, em alguns momentos era preciso interromper a leitura para que o silêncio fosse restabelecido. Como ela era interrompida ao mínimo distúrbio, o simples ato da pausa, sem qualquer fala da professora, fazia com que o barulho cessasse. Se não, os/as próprios/as estudantes intervinham e restabeleciam o silêncio. Da mesma forma, ao anúncio de finalização do capítulo, eles/as já levantavam as mãos e se preparavam para falar seus resumos e ideias, caso seu nome fosse chamado.

Quanto às outras atividades propostas, atreladas à história lida, pode-se mencionar alguns apontamentos. Em relação às avaliações (1), como estavam acostumados com provas fechadas (de marcar as respostas certas), demonstraram uma rejeição, inicialmente – à avaliação no geral, que era toda aberta. Com isso, foram encorajados/as a escreverem, especialmente na última questão, já que todo/as sabiam sobre a história; na segunda avaliação, já tinham conhecimento de que haveria a mesma questão, e assim demonstraram mais facilidade – com alguns/mas ainda reclamando de ter que escrever.

Em relação à atividade de desenho sobre o livro (2), como não foi individual, foi interessante perceber suas conversas para chegarem a um consenso – a escolha de uma cena. Assim, puderam, mais uma vez, argumentar sobre suas visões para definirem. Por fim, em relação à atividade no Scratch (3), além da mesma questão do consenso para a cena, foi possível perceber, com mais detalhes, suas visões sobre os personagens e cenários, já que o

programa propicia muitas possibilidades. Além disso, ao propor a construção de uma cena que não estava na história original, foi possível estimular sua criatividade de forma conjunta com suas emoções, pois a identificação com o protagonista da história, um menino de mais ou menos sua idade, era muito grande.

Percebeu-se, assim, que a escuta propiciou momentos de atenção e reflexão para a fala e, assim, uma forma de organização do ambiente muito ativa por parte dos/as próprios/as estudantes. Da mesma forma, por se sentirem inteirados/as e dominando o tema, se sentiam confiantes para falar e dar opiniões. Além disso, as outras atividades propostas também se mostraram importantes, pois eles/as puderam pensar mais sobre a história e discutir sobre ela, mudando de opinião ou defendendo seus pontos de vista de outras formas, para se fazerem entender pelos/as outros/as e pela professora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das discussões expostas, pode-se perceber alguns pontos importantes de reflexão. Já de início, a animação da turma com a “aula sem escrever” e algumas reclamações corroboram com o que foi dito sobre a valorização da escrita em detrimento de práticas de escuta, em sala de aula (MARCUSCHI, 1996; ALVIM, 2015), de forma geral. Nesse sentido, parece que a constante repetição da atividade de escrita gerou uma demanda por “descanso” por parte dos/as estudantes e esta encontrou espaço na aula de leitura. A partir disso, a postura e entusiasmo percebidos, mesmo que não unânimes, demonstram não uma experiência de escuta pelo silenciamento (ALVIM, 2015), mas de escuta interpretativa e reflexiva (CRUZ, 2018). Assim, a prática de escuta desenvolvida nessa única das seis aulas semanais demonstra promover não só o tão esperado descanso da escrita, mas a escuta ativa, apontada por Alvim (2015), pela BNCC e pelos PCNLP (BRASIL, 1998), ou o ato de ouvir (Ferrarezi Jr., 2014).

Da mesma forma, percebeu-se o estímulo às capacidades orais da ação dinâmica de fala e escuta de forma reflexiva (ALVIM, 2015). Como dito, muitos/as levantavam a mão quando pedidos/as para resumir um capítulo finalizado ou perguntados/as se sabiam o significado de alguma palavra. A vontade de não só falar da história, mas também imprimir suas opiniões era perceptível. Nesse sentido, a prática de escuta da leitura estimulou a troca de opiniões sobre os textos lidos, pois percebeu-se a conversação literária após a contação da história. Assim, a escuta se desenvolveu não só ao se ouvir a história, mas também depois, em momentos de “negociação de sentidos do texto” (CRUZ, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as ideias aqui expostas e relacionadas, acredita-se que se pôde alcançar os objetivos almejados. Foi possível discutir sobre o tempo e espaço destinados à escuta no processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa e apontar caminhos de reflexão e ação. Da mesma forma, conseguiu-se: relacionar experiência e teoria ao se apresentar e relacionar ideias a partir de referências teóricas e observações a partir do relato de experiência; pensar sobre os objetivos do ensino de Língua Portuguesa, ao se discutir sobre o que definem os PCNLP e a BNCC e sobre as realidades mostradas nas pesquisas (ALVIM, 2015; CRUZ, 2018); e refletir sobre o espaço para as necessidades e interesses dos/as estudantes em seu processo de ensino-aprendizagem, pensando-se sobre a experiência apresentada, os objetivos alcançados e os objetivos ao se ensinar a língua.

Percebe-se, a partir do que foi apresentado, que a valorização do trabalho com a escrita, no ensino de Língua Portuguesa, em detrimento da oralidade e escuta, acaba por ir contra o que prescrevem os próprios PCNLP sobre o que se deve promover em sala de aula e na escola no processo de ensino-aprendizagem do componente curricular. Assim como escrita, leitura e fala, a escuta deve ser estimulada e ensinada como prática e forma comunicativa. Além disso, as poucas referências sobre o tema também são um ponto de preocupação, pois tornam mais difícil o estudo e a implementação da prática em suas especificidades.

Vale mencionar, ainda, a importância da valorização das subjetividades de cada estudante ao se pensar uma atividade, na escola. A alegria percebida ao se comunicar a ausência da prática de escrita em uma aula da semana não é vista, aqui, apenas como “preguiça” ou outra característica prévia do/a estudante, mas como uma reação à exacerbação da prática, de forma geral, na escola. Então, além do que já foi discutido sobre o processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa, a oralidade e, mais especificamente, a escuta precisam ser mais trazidas para a sala de aula de forma que eles/as compreendam que o conhecimento e a comunicação podem ser obtidos e expressados de formas diferentes; que podem e devem adquirir habilidades referentes às diferentes formas comunicativas, mas também podem possuir preferências que aumentem sua vontade e prazer ao participar das atividades escolares. Nesse sentido,

O que se propõe, em verdade, é que a escuta seja reconhecida, junto às demais formas comunicativas, como uma das bases para se alcançar o mundo do conhecimento em atitude proveitosa e crítica, fornecendo elementos para o exame de argumentos, para o desenvolvimento da capacidade de concordar e/ou discordar no intercâmbio das falas e para o exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Propõe-se que a escuta, efetivamente, figure entre as habilidades levadas em conta

no processo de aprendizagem e que as estratégias para o seu desenvolvimento não fiquem relegadas, exclusivamente, ao esforço de cada um. (CRUZ, 2018, p. 25).

Dessa maneira, abordar essa discussão e trazer uma prática exitosa de trabalho com a escuta é um movimento consciente. Relacionar essa prática com a aprendizagem dos/as estudantes e seu prazer durante o processo se mostra muito importante para se repensar os verdadeiros objetivos do ensino em Língua Portuguesa e os processos valorizados para tal, além de contribuir para os trabalhos sobre o tema. Acredita-se serem necessários movimentos nesse sentido para que se possa de fato gerar impactos nas práticas escolares.

REFERÊNCIAS

ALVIM, V. T. **Práticas de oralidade no Ensino Fundamental:** características e funções das atividades de escuta. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Tânia Guedes Magalhães. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/183>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

CRUZ, C. M da. **Atividades de escuta no Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa:** por que e quando realizá-las. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Tânia Maria Nunes de Lima Câmara. 2018. 211 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/5948>. Acesso em: 17 jul. 2023.

FERRAREZI JR., C. **Pedagogia do silenciamento:** a escola brasileira e o ensino de língua materna. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

MARCUSCHI, L. A. A língua falada e o ensino de português. IN: 6º CONGRESSO DE LÍNGUA PORTUGUESA, PUC-SP, São Paulo, 1996.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 19 jul. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.