

# **Crenças de professores de língua portuguesa sobre o ensino da oralidade na educação de jovens e adultos**

*José Rodrigues de MESQUITA NETO<sup>1</sup>*  
*Maria Bonfim Alves CÂNDIDO<sup>2</sup>*

## **Resumo**

Objetivamos investigar as crenças de professores de língua portuguesa sobre o ensino da oralidade na educação de jovens e adultos. Dessa maneira, partimos da seguinte questão: quais as crenças e práticas dos professores da EJA no tocante ao eixo oralidade, nas aulas de língua portuguesa? Para a fundamentação teórica, buscamos apoio em Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018) que tratam sobre o ensino da oralidade, e em Almeida Filho (1999) e Barcelos (2015) para abordar as crenças. Como metodologia, a presente pesquisa foi delimitada com uma abordagem qualitativa, do tipo descritiva e de corte transversal. Tivemos como sujeitos três professores de língua portuguesa e utilizamos como instrumento de coleta dos dados um questionário. Quanto aos resultados, os informantes foram unânimes ao responderem que a oralidade é fundamental para a comunicação eficaz. No entanto, suas respostas divergem no tocante à prática, visto que ela acaba sendo reduzida por diversos fatores.

**Palavras-chave:** Ensino e aprendizagem. Experiências. Prática docente.

---

<sup>1</sup> Doutor em Letras pelo PPGL/UERN. Docente do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus de Pau dos Ferros. ORCID. <https://orcid.org/0000-0003-1302-4119>  
E-mail: josemesquita@uern.br

<sup>2</sup> Mestra em Letras pelo PROFLETRAS/UERN, Campus de Pau dos Ferros. Docente da rede pública do Ceará. ORCID. <https://orcid.org/0009-0000-9184-3182>  
E-mail: educmariabonfim@gmail.com

# **Beliefs of Portuguese language teachers on the teaching of orality in the education of young people and adults**

*José Rodrigues de MESQUITA NETO  
Maria Bonfim Alves CÂNDIDO*

## **Abstract**

We aimed to investigate Portuguese language teachers' beliefs about teaching orality in youth and adult education. Thus, we started from the following question: what are the beliefs and practices of EJA (Education for Young People and Adults program) teachers regarding the orality axis in Portuguese language classes? For theoretical foundation, we relied on Carvalho and Ferrarezi Jr. (2018) who address the teaching of orality, and on Almeida Filho (1999) and Barcelos (2015) to approach beliefs. As for methodology, this research was delimited with a qualitative, descriptive, and cross-sectional approach. The subjects were three Portuguese language teachers, and a questionnaire was used as the data collection instrument. Regarding the results, the informants unanimously answered that orality is fundamental for effective communication. However, their responses diverge regarding practice, as it ends up being limited by various factors.

**Keywords:** Teaching and learning. Experiences. Teaching practice.

# **Creencias de profesores de lengua portuguesa sobre la enseñanza de la oralidad en la educación de jóvenes y adultos**

*José Rodrigues de MESQUITA NETO  
Maria Bonfim Alves CÂNDIDO*

## **Resumen**

Nuestro objetivo fue investigar las creencias de los profesores de lengua portuguesa sobre la enseñanza de la oralidad en la educación de jóvenes y adultos. De esta manera, partimos de la siguiente pregunta: ¿cuáles son las creencias y prácticas de los profesores de EJA en lo que respecta al eje de la oralidad, en las clases de lengua portuguesa? Para la fundamentación teórica, buscamos apoyo en Carvalho y Ferrarezi Jr. (2018), quienes tratan sobre la enseñanza de la oralidad, y en Almeida Filho (1999) y Barcelos (2015) para abordar las creencias. En cuanto a la metodología, la presente investigación fue delimitada con un enfoque cualitativo, descriptivo y de corte transversal. Los sujetos fueron tres profesores de lengua portuguesa y utilizamos un cuestionario como instrumento de recopilación de datos. Respecto a los resultados, los informantes fueron unánimes al responder que la oralidad es fundamental para la comunicación eficaz. Sin embargo, sus respuestas difieren en cuanto a la práctica, ya que esta se ve reducida por diversos factores.

**Palabras clave:** Enseñanza y aprendizaje. Experiencias. Práctica docente.

## Introdução

A utilização da linguagem falada é essencial em diversos aspectos da vida, incluindo interações sociais, ambiente escolar e atividades acadêmicas. É amplamente reconhecido que a comunicação em ambientes educacionais ocorre principalmente através da fala; no entanto, o ensino direcionado a essa forma de linguagem, ou seja, o desenvolvimento da habilidade oral para que os alunos compreendam seus padrões de uso e saibam adaptá-los a diferentes situações, ainda não é tão sistemático como desejado. Nessa perspectiva, Betti e Gomes-da-Silva (2018, p. 39) resumem que “a linguagem representa a capacidade humana de criar significados, articular sentidos sociais e pessoais, e compartilhá-los conforme as necessidades e experiências da vida em sociedade”.

Quando se trata especificamente da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a importância da comunicação oral se torna ainda mais evidente devido aos desafios particulares enfrentados por esse público, como sua história de vida, questões emocionais, variadas faixas etárias e diferentes ritmos de aprendizagem. Isso frequentemente resulta em dificuldades na expressão verbal, especialmente devido à consciência de que “a língua funciona como material de contrato social” (CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018, p. 15) e que as expectativas sobre a forma como se expressam começam a se intensificar. Portanto, os alunos da EJA, que trazem consigo uma variedade de experiências de vida, precisam compreender e dominar a linguagem formal para distinguir entre os diferentes registros linguísticos, especialmente considerando que muitos deles retornam à escola com o objetivo principal de melhorar suas perspectivas de emprego e carreira.

Diante dessa perspectiva, dada a diversidade de temas relacionados aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, este trabalho tenta responder à seguinte pergunta-problema: quais são as crenças e práticas dos professores da EJA no tocante ao eixo da oralidade nas aulas de língua portuguesa? Para tanto, temos como hipótese que, por mais que o professor creia na importância da oralidade no ensino, o docente ainda segue a crença de que o aluno bom é o aluno calado, silenciando-o assim.

Dessa maneira, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as crenças dos professores de língua portuguesa sobre o ensino da oralidade na educação de jovens e adultos. Para alcançarmos este objetivo, recorreremos aos seguintes objetivos específicos: a) identificar o lugar da oralidade e como seus gêneros são contemplados nas aulas; e b) verificar a função social e comunicativa, na concepção dos informantes, dos gêneros orais. Esses objetivos guiaram nossa pesquisa, delineando o quão expressivo é este estudo, considerando que compreendem os gêneros orais como um objeto ensinável.

Com base nisso, justificamos a relevância desta pesquisa, primeiramente, visto que as crenças

dos professores desempenham um papel fundamental na formação de suas práticas pedagógicas, influenciando diretamente suas metodologias de ensino, estratégias de avaliação e interações em sala de aula. Ao compreendermos as percepções e convicções dos professores em relação ao ensino da oralidade, podemos identificar quais concepções estão subjacentes às suas práticas, possibilitando uma reflexão crítica sobre o alinhamento entre teoria e prática pedagógica.

Além disso, considerando o contexto específico da educação de jovens e adultos, a habilidade de comunicação oral assume um papel ainda mais relevante, uma vez que muitos estudantes dessa modalidade educacional enfrentam desafios linguísticos e sociais que podem impactar seu desenvolvimento acadêmico e profissional. Portanto, investigar as crenças dos professores sobre o ensino da oralidade nesse contexto permite identificar possíveis lacunas na formação docente e no currículo escolar, contribuindo para o aprimoramento das práticas de ensino e para a promoção de uma educação mais inclusiva e eficaz.

Em vista disso, Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 24) afirmam que “o ensino da oralidade, no componente curricular língua portuguesa, já era previsto nos documentos oficiais para ser trabalhado de forma sistemática, e não apenas em momentos aleatórios, devendo haver, portanto, um planejamento pedagógico.” Nesse sentido, há um diálogo com os PCNs (BRASIL, 1998, p. 50), pois a sua literatura nos diz que “Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua.” Portanto, é fundamental pensar e desenvolver estratégias que visem um trabalho sistemático em sala de aula, a partir de atividades significativas que valorizem a relevância da exposição oral no contexto escolar e na vida social do aluno.

Além desta introdução e da conclusão, dividimos nosso trabalho em três seções. Na primeira, de cunho teórico, falamos sobre a relação das crenças dos professores acerca do gênero oral enquanto prática pedagógica no ensino da oralidade, buscando sustentação em Barcelos (2015) e Tardif e Raymond (2020). Seguimos o artigo descrevendo o percurso metodológico para a construção da nossa pesquisa. Por fim, apresentamos e discutimos os dados referentes aos resultados encontrados através da aplicação do questionário.

## **Crenças e ensino de oralidade**

A interiorização e a formação de várias crenças são possibilitadas pela experiência do sujeito como resultado de sua participação nos mais diversos eventos sociais. Conforme Barcelos (2015), as crenças são:

[...] dinâmicas e emergentes, socialmente construídas e contextualmente situadas, potencialmente paradoxais e dialógicas, isto é: elas são sociais e individuais, compartilhadas, diversas e uniformes; e constituem um sistema dinâmico complexo que é inter-relacionado, integrado, não linear, multidimensional e multifacetado. (BARCELOS, 2015, p. 304-305).

Com isso, entende-se que o contexto, a interação social e a relação que o sujeito estabelece com o meio em que está inserido desempenham um papel na construção das crenças, cuja materialidade se dá através de hábitos, costumes, tradições, maneiras de pensar e agir. A autora afirma ainda que as crenças "são um conceito que permeia a história da humanidade, já que ser humano é acreditar em algo, é construir saberes e teorias para interpretar aquilo que nos cerca" (BARCELOS, 2007, p. 30). Assim, sendo um processo que se inicia na infância e prossegue durante toda a caminhada, permeando nossos pensamentos para que possamos emitir juízos e tomar decisões tendo atitudes a partir das nossas crenças.

Aproveitamos o espaço desta pesquisa para falar acerca das crenças de professores no tocante aos gêneros orais enquanto prática pedagógica, e ilustraremos as concepções de alguns docentes do CEJA Ana Vieira Pinheiro sobre o trabalho com textos orais em sala de aula. Será considerado também o fato de que os profissionais são norteados por crenças construídas no decorrer de sua trajetória de vida, no contato com as diversas instituições das quais fizeram/fazem parte e suas formações. Nesse enfoque, Tardif e Raymond (2000, p. 216) defendem que:

[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. [...] que se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente [...].

Assim, as crenças são concepções individuais, culturalmente construídas e transmitidas. Não são geneticamente herdadas, "não resultam da atividade isolada, exclusiva, das estruturas cognitivas, mas decorrem do entrelaçamento fecundo entre elementos biológicos, psíquicos e socioculturais" (SOUSA, 2011, p. 17). Depreende-se então que a cultura de ensinar e aprender, bem como as crenças, estão intimamente ligadas às vivências sócio-históricas dos indivíduos de uma comunidade. Em outras palavras, a historicidade do professor e de seus alunos, a formação, as condições de trabalho, o contexto de sala de aula, tudo isso influencia diretamente na crença de como ensinar e também de como os alunos recepcionam os conhecimentos trabalhados (ALMEIDA FILHO, 1999).

Outrossim, o fazer pragmático do professor é permeado de uma construção múltipla, com vários

ensaios, transmitido por diversas ilustrações metodológicas. Essa multiplicidade à qual o docente é exposto configura-se como uma tessitura, em que há uma combinação a ser considerada entre as crenças daquele e o que se propõe no livro didático.

É relevante falar também das pesquisas realizadas sobre as crenças e atitudes linguísticas que se desenvolveram no Brasil a partir da sociolinguística e do diálogo educativo, o que se convencionou chamar de educação sociolinguística. Esses estudos têm contribuído significativamente para a compreensão do que alunos e professores acreditam ser a língua portuguesa e como ela deve ser ensinada, o que pensam sobre seus conhecimentos linguísticos, como avaliam as variedades linguísticas presentes na sociedade, o que definem como normas cultas e populares. Nesse sentido, Freire (2016) afirma que, ao ensinar língua portuguesa, não se pode deixar para um amanhã possível a questão da linguagem e de suas relações com as classes sociais.

Nessa perspectiva, quando se pensa nas práticas democráticas, como intrínsecas ao processo de democratização tanto da escola quanto da sociedade, Freire (2016) atribui à linguagem – e, nela, ao aprendizado crítico da leitura e da escrita como práticas sociais – um lugar de destaque: "[...] mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória" (FREIRE, 2016, p. 94).

Dessa forma, a oralidade, a partir dessa percepção de língua como ação social, que é mediada pelo contexto de uso e recebe suas interferências, é “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso” (MARCUSCHI, 2010, p. 25).

No que concerne à interpretação da literatura posta nos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre língua, entende-se que ela é uma realidade dinâmica que ocorre nas situações concretas de uso. Em consonância com tal postura, Martins, Vieira e Tavares (2014, p. 09) afirmam que "um dos maiores desafios, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, e conseqüentemente, ao trabalho com os gêneros orais no Brasil, está relacionado ao tratamento da variação linguística e, fundamentalmente, aos saberes gramaticais, permeados por diferentes normas linguísticas, que estão expressos nos livros didáticos."

Desse modo, consideramos necessário que os docentes de língua portuguesa compreendam que não existe uma única forma "certa" de falar e escrever. Os mitos postulados na frase anterior geram diversas crenças, tanto por parte do docente quanto do discente. Por exemplo, alguns alunos acreditam que seria mais fácil se escrevêssemos como falamos (ROBERTO, 2016) ou ainda que, mesmo tendo

o português como língua materna, não sabem falar corretamente, já que não seguem as regras da gramática normativa (OLIVEIRA, 2010).

Entendemos que a presença de variedades linguísticas em sala de aula não precisa ser conflituosa, mas sim algo a ser considerado na busca pelo desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, buscando formas de lidar com a variação linguística em sala de aula e, conseqüentemente, nos demais espaços sociais.

Nesse contexto da comunicação, a escola deve assumir o papel de possibilitar a reflexão sobre as variações linguísticas e a linguagem formal oral, as produções coloquiais e os gêneros orais públicos em um discurso sistematizado. Nesse sentido, apoiamos-nos em Costa-Maciel, Bilro e Figueirêdo (2021) ao defender que os alunos precisam ser vistos como sujeitos sociais com construções históricas, peculiaridades culturais e restrições econômicas que os impedem de acessar recursos culturais, leitura, teatro, na sociedade contemporânea.

Sabe-se que no Brasil, a oralidade foi suprimida durante a era colonial, principalmente pela igreja, uma vez que o catecismo, o ensino da lei da igreja e, conseqüentemente, o aprendizado do português, eram todos feitos com ênfase na reprodução do discurso dos padres. Em outras palavras, era adotada uma abordagem tradicional em que o professor detinha todo o conhecimento, enquanto os alunos apenas o absorviam passivamente.

Por causa dessa concepção de ensino, em que os gêneros orais não tinham espaço para uso pelos alunos, muitos professores desenvolveram a crença de que os alunos eram seres vazios e incompletos, resultando na dificuldade de expressão dentro da sala de aula. Essa visão de silenciamento dos alunos ainda persiste nas escolas.

Assim, para além da reprodução de fórmulas e modelos estruturais de ensino e aprendizado, compreendemos que é necessário "romper com essa tradição de silêncio e devolver ao ambiente escolar o desenvolvimento das competências da oralidade" (CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018, p. 23). Os documentos oficiais e as pesquisas atuais sobre o texto oral têm contribuído para dissipar o silêncio e a falta de correção presentes ao longo do tempo no ensino da habilidade oral da língua. Para tanto, é necessário que o professor de Língua Portuguesa ressignifique sua prática, repensando suas crenças e observando a relação destas com o processo de ensino e aprendizagem, compreendendo suas implicações para a construção do saber.

Dessa forma, o apontado pelos autores dialoga com os estudos de Barcelos (2004), que expõem algumas implicações das crenças para a área do ensino, como a relação entre crenças e ações. Embora

não seja uma regra, as crenças refletem nas ações, considerando que são dinâmicas a partir do contexto, dos indicadores sociais, classe, raça/etnia e das circunstâncias. Portanto, é possível que a atitude de um professor não corresponda às suas crenças; em outras palavras, é possível que as ações não coincidam com as crenças. Outra implicação é a necessidade de criar oportunidades em sala de aula para que os alunos possam questionar suas crenças, crenças em geral e as crenças sobre a escola/ensino. Isso pode contribuir para a formação de sujeitos mais humanos, com capacidade de pensar para resolver problemas, tomar decisões e fazer análise crítica da situação da realidade. A última implicação é a necessidade de os professores estarem preparados para lidar com a diversidade das crenças em suas salas de aula, pois cada sujeito traz consigo peculiaridades e singularidades de crenças construídas a partir de vivências profissionais, pessoais e sociais.

Portanto, fica claro que o processo de construção das crenças é contínuo e pode ser moldado pelas experiências e vivências às quais os sujeitos são expostos. Dessa maneira, é relevante conhecermos a crença dos docentes quanto ao conceito e ao papel da oralidade no ensino do EJA, assim como possibilitar atividades que permitam o desenvolvimento dessa prática e, conseqüentemente, se necessário, uma mudança das crenças dos nossos sujeitos.

Na próxima seção, apresentamos nossa metodologia, discutimos o desenho de pesquisa, destacando os motivos que levaram à adoção da abordagem e tipo de pesquisa selecionados. Em seguida, são apresentados detalhes sobre a composição da amostra, incluindo a delimitação do local onde a pesquisa foi conduzida e uma descrição dos informantes. Também apresentamos os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e, por fim, explicamos a abordagem adotada para a análise dos dados.

## **Metodologia**

A presente pesquisa foi delimitada com uma abordagem qualitativa, do tipo descritiva e de corte transversal, com o objetivo de investigar as crenças de professores de língua portuguesa sobre o ensino da oralidade na educação de jovens e adultos. Segundo Goldenberg (2001), na pesquisa qualitativa, a preocupação do pesquisador não reside na representatividade numérica do grupo pesquisado, mas sim no aprofundamento da compreensão de um grupo social, organização, instituição, trajetória, entre outros.

Dessa forma, o pesquisador se interessa em compreender determinada problemática enfatizando os panoramas históricos, sociais e culturais que pretende investigar, considerando que esse tipo de

abordagem se empenha em estudar eventos. Partindo desse pressuposto, dialogamos com Minayo (2002), quando afirma que através da pesquisa qualitativa, tem-se respostas para assuntos muito particulares que se deparam com realidades subjetivas, que não podem ser quantificadas. Corroboramos a autora no sentido de que estas dimensões podem ser vislumbradas nas crenças dos professores sobre o tratamento dado à oralidade e seus gêneros.

Além da abordagem qualitativa, esta pesquisa caracteriza-se como descritiva. Segundo Gil (2002, p. 42), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou então, o estabelecimento de relações entre variáveis.” Neste sentido, acreditamos ser este o método mais adequado para o desenvolvimento de uma pesquisa como a nossa, considerando que tecemos considerações com base nas respostas dadas ao questionário aplicado aos docentes. Além disso, ao se trabalhar com as crenças dos docentes, poderemos formular considerações sobre a sua prática e sua relação com os gêneros orais.

Quanto ao corte temporal, este estudo configura-se como transversal, visto que, segundo Prodanov e Freitas (2013), uma pesquisa transversal é um tipo de estudo que busca analisar e compreender determinado fenômeno em um momento específico no tempo. Portanto, não realizamos um acompanhamento nem investigamos o surgimento das crenças dos informantes; nosso objetivo foi descrevê-las e discuti-las em um dado momento.

Sobre o universo de pesquisa, realizamos a investigação no Centro de Educação de Jovens e Adultos Ana Vieira Pinheiro, localizado na cidade de Icó, interior do Ceará. A instituição conta com quatro professores de Língua Portuguesa em seu quadro de profissionais, sendo assim, tivemos como informantes três professores, considerando que o quarto professor desse componente curricular é um dos investigadores desta pesquisa. Apesar do número reduzido de profissionais, compreendemos a relevância da participação dos professores como fundamental para a consolidação desta pesquisa. Além disso, em relação à escola campo de pesquisa, os três professores correspondem a 75% do total de docentes de português que trabalham na EJA, e 100% se não incluimos a pesquisadora.

Utilizamos como instrumento de coleta um questionário que abordava o ensino da oralidade e o tratamento dado aos gêneros orais. Ainda sobre o questionário, ele foi misto, apresentando tanto questões de múltipla escolha como discursivas, para que os participantes pudessem justificar suas respostas. Essa escolha se deu pela compreensão de que é mais viável, considerando que essa ferramenta favorece quanto à rapidez e praticidade, podendo ser respondida sem a presença do pesquisador, o que possibilita mais comodidade e confiança por parte do participante para responder

as questões que foram submetidos. O instrumento foi elaborado no *Google Forms* e enviado o link por e-mail para cada professor individualmente.

Após a aplicação do questionário, procedemos à análise. Os dados foram analisados em busca de temas recorrentes relacionados aos objetivos específicos da pesquisa. Isso envolveu a identificação de padrões nas respostas dos professores sobre o lugar da oralidade, a inclusão de gêneros orais nas aulas e a percepção da função social e comunicativa desses gêneros. Logo, passamos para a análise qualitativa das respostas dos professores para compreender suas crenças e opiniões sobre o ensino da oralidade, incluindo, sempre que necessário, citações ou exemplos que ilustrem pontos-chave levantados pelos participantes.

Em síntese, a metodologia aplicada na análise dos dados do questionário foi realizada de forma qualitativa, descrevendo e contrastando as respostas dos professores com os conceitos existentes sobre o ensino de oralidade em língua materna, assim como poderemos ver na seção seguinte de análise dos dados.

## **Análise dos dados**

Neste segmento do artigo, examinamos os dados derivados das respostas fornecidas por três professores de Língua Portuguesa do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Ana Vieira Pinheiro. Para a obtenção dessas respostas, utilizamos um questionário composto por três seções distintas. A primeira tratou de informações pessoais e acadêmicas dos docentes, enquanto as seções dois e três abordaram os conceitos e práticas de ensino relacionados à oralidade e seus gêneros.

Quanto à primeira seção do questionário, é possível afirmar que os professores, denominados aqui como informante 1, informante 2 e informante 3, estão situados nas faixas etárias de 56, 52 e 37 anos, respectivamente. Todos possuem formação superior completa em Língua Portuguesa. Em relação à experiência de ensino e ao tempo dedicado ao magistério na disciplina de Língua Portuguesa no CEJA, o primeiro possui 25 anos em ambas as situações, enquanto o segundo e o terceiro atuam como docentes há 8 anos, porém apenas 2 anos no CEJA.

No que diz respeito às seções dois e três do questionário, ao serem apresentados a diversos conceitos sobre oralidade, observou-se que 66,7% dos professores defenderam a ideia de que a oralidade engloba todas as formas de comunicação que envolvem a linguagem falada, incluindo conversas cotidianas, narrativas orais e tradições culturais transmitidas verbalmente, enquanto 33,3% afirmaram que a oralidade se refere à capacidade de falar em público de maneira clara e persuasiva.

Essas perspectivas estão em linha com Marcuschi (2010), que define a oralidade como uma prática social interativa para fins comunicativos, manifestando-se em diversos gêneros textuais fundamentados na realidade sonora, desde contextos informais até os mais formais.

Dessa maneira, pensar a oralidade como uma prática social interativa para fins comunicativos é bastante significativa, pois destaca a natureza fundamental da oralidade na comunicação humana, ressaltando que ela não se limita apenas à transmissão de informações, mas envolve a interação entre os participantes, seja em conversas cotidianas ou em situações mais formais, como palestras ou discursos. Além disso, ao mencionar que a oralidade se manifesta em diversos gêneros textuais fundamentados na realidade sonora, Marcuschi (2010) reconhece a riqueza e a variedade de formas pelas quais a linguagem oral é utilizada. Essa diversidade de gêneros reflete a adaptação da oralidade às diferentes necessidades comunicativas e contextos sociais que o ser humano vivencia no seu dia a dia.

Portanto, compreendemos que adquirimos habilidades de expressão oral por meio das interações sociais diárias. Em cada contexto de comunicação em que nos encontramos, é fundamental ajustar nosso comportamento de acordo com as circunstâncias específicas, pois estas determinam a forma como devemos nos comunicar. Afinal, a oralidade “é adquirida nas relações sociais do nosso dia a dia, desde o nosso nascimento. Somos participantes de situações sociais e, cabe a nós nos comportarmos de um modo diferente em cada situação comunicativa” (SILVA, 2009, np).

Assim, a prática da oralidade não apenas nos integra culturalmente, mas também nos socializa. Ressaltamos que é através da oralidade que as pessoas compartilham suas experiências, valores, tradições e conhecimentos uns com os outros, fortalecendo os laços culturais e promovendo a compreensão mútua entre diferentes grupos e comunidades. A oralidade, ainda desempenha um papel fundamental na socialização, pois é por meio dela que aprendemos a nos comunicar efetivamente em sociedade. Desde tenra idade, somos expostos a situações de comunicação oral, seja em casa, na escola ou em interações sociais, onde aprendemos não apenas a falar, mas também a ouvir, a compreender e a responder de maneira apropriada às diferentes situações e contextos. Apesar de tudo isso, a oralidade é ignorada e deixada de lado na escola por uma cultura do silenciamento (CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018) e por uma supervalorização da escrita (ROBERTO, 2016).

Portanto, a prática da oralidade não só contribui para a preservação e transmissão da cultura, mas também é essencial para o desenvolvimento das habilidades sociais e interpessoais dos indivíduos. Através dela, aprendemos não apenas a articular nossos pensamentos e sentimentos, mas

também a ouvir ativamente e a compreender as nuances da comunicação humana. Essas habilidades são fundamentais para estabelecer e manter relacionamentos interpessoais saudáveis, para resolver conflitos de maneira construtiva e para colaborar efetivamente em diferentes contextos sociais e profissionais. Dessa forma, é imprescindível para o desenvolvimento das habilidades sociais e interpessoais dos indivíduos, preparando-os para participar ativamente da vida em sociedade.

Quanto à relevância do ensino da oralidade na disciplina de Língua Portuguesa, os docentes manifestaram unanimidade ao afirmar que a competência oral é essencial para a comunicação eficaz. Esse posicionamento está em consonância com as diretrizes estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), particularmente no que se refere às propostas de ensino dos gêneros orais por meio de um trabalho que abarca os conteúdos previstos nas diferentes práticas linguísticas. Segundo essa perspectiva, a escola deve conceber um conjunto de atividades que proporcione ao aluno o desenvolvimento do domínio da expressão oral.

Segundo Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), a instituição de ensino desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da expressão oral dos alunos, pois oferece oportunidades estruturadas e direcionadas para a prática e aprimoramento dessa habilidade. Através de atividades como apresentações, debates, dramatizações, discursos e trabalhos em grupo, os alunos têm a chance de desenvolver sua capacidade de comunicação verbal, aprendendo a articular suas ideias de forma organizada e convincente.

Além disso, o desenvolvimento da expressão oral na escola não se limita apenas à transmissão de conteúdos curriculares, mas também engloba aspectos como o desenvolvimento da autoconfiança, da capacidade de escuta ativa e da empatia. Ao participar ativamente de atividades que envolvem a expressão oral, os alunos aprendem a se expressar com segurança e a respeitar as opiniões e perspectivas dos outros, contribuindo para um ambiente de aprendizado inclusivo e colaborativo. Com base nisso, Gonçalves (2009) verifica como o gênero debate é utilizado nas aulas do ensino fundamental e quais elementos linguísticos foram utilizados pelos alunos e pela professora, enquanto mediadora, no processo interacional. Constatou-se, no tocante a orientação dada aos alunos, que eles não são devidamente direcionados para interagir nesse gênero, visto que não conseguem explorar adequadamente os elementos linguísticos que levam a uma interação mais significativa. A autora acredita que o professor poderia ter alcançado melhores resultados se tivesse partido de uma sequência didática. Seus achados dialogam com o apontado por Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018) quando eles mencionam que trabalhar com oralidade requer um planejamento.

Indagamos a nossos informantes, adicionalmente, sobre a abordagem do desenvolvimento das

habilidades da oralidade em sala de aula. Assim, 66,7% dos participantes corroboraram ao afirmar que realizam discussões em sala de aula, ao passo que 33,3% mencionaram promover atividades de debates e apresentações. Além disso, investigou-se em que medida o aprendizado da oralidade se relaciona com os usos sociais da língua, com um dos entrevistados destacando a importância da fala pública, enquanto os outros dois valorizaram as habilidades de comunicação em entrevistas de emprego.

Quando questionados sobre os desafios enfrentados no ensino da oralidade, observamos que 66,7% dos respondentes apontaram a escassez de recursos didáticos, enquanto 33,3% mencionaram a falta de tempo para dedicar-se às atividades relacionadas à oralidade. Essa realidade pode ser atribuída, conforme evidenciado em estudos por Araújo, Rafael e Amorim (2013), à ausência de uma compreensão teórico-metodológica adequada por parte dos docentes, o que resulta na falta de orientação dos alunos em atividades que englobem essa modalidade linguística.

Perguntamos aos participantes em que medida o aprendizado da oralidade se relaciona com os usos sociais da língua. Ficou demonstrado o posicionamento dos professores, com 66,7% destacando a importância da entrevista e 33,3% salientando a relevância da fala pública. Enfatizamos que Barcelos (2015) afirma que as crenças são compartilhadas e são construídas através de suas experiências individuais e sociais. Portanto, podemos deduzir, com base nas respostas dos informantes, que a oralidade trabalhada em sala de aula deve permitir o desenvolvimento social do alunado tanto em um ambiente formal como uma entrevista de emprego quanto em um contexto mais espontâneo de fala pública.

No que se refere à prática em sala de aula através da utilização de alguma sequência didática que aborde o ensino dos gêneros orais e o motivo que os levaram a essa escolha, todos os informantes responderam afirmativamente que realizam atividades que promovem a utilização desses gêneros, visto que consideram tal abordagem importante para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas dos discentes.

Contudo, sobre a motivação, observaram-se diferenças. Para 66,7% dos entrevistados, a decisão foi motivada pela necessidade de atender às demandas específicas dos estudantes, auxiliando-os a se integrar na sociedade por meio da interação verbal. Já 33,3% optou pelo uso do gênero oral pensando na dinamicidade da aula. Como afirmado por Tardif e Raymond (2000), as práticas desenvolvidas pelos docentes são construídas, em sua maioria, por suas experiências de vida e sua socialização como alunos, assim, com base na lacuna sentida no seu processo de aprendizagem enquanto discentes, os

informantes formam crenças que são transformadas em práticas de ensino.

Quando foram questionados sobre a principal vantagem de incorporar os gêneros orais no ensino de língua portuguesa, as respostas dos informantes mostraram uma semelhança notável. Todos destacaram a importância da fluência verbal e do desenvolvimento das habilidades individuais ao longo das atividades, bem como a capacidade de comunicação segura proporcionada aos alunos. Essa perspectiva ressalta a relevância do domínio da expressão oral, algo corroborado por Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), que enfatizam que a comunicação verbal é essencial na vida social, sendo muitas das interações humanas conduzidas por meio da fala. Ademais, como afirmado por Martins, Vieira e Tavares (2014), o trabalho com os gêneros orais no Brasil está relacionado ao tratamento da variação linguística, ou seja, ao explorar exercícios de cunho oral, os educadores têm a oportunidade de abordar não apenas a norma padrão da língua, mas também as diversas formas de se falar e se expressar presentes em diversos grupos e comunidades. Também possibilita a reflexão sobre o uso da variação segundo o contexto comunicativo-interacional.

Notamos que apesar das afirmações dos informantes e das crenças sobre a relevância do ensino dos gêneros orais para o desenvolvimento linguístico e comunicativo do aluno do EJA, ao serem indagados sobre a frequência em que realizavam trabalhos com os gêneros orais em sala de aula, todos concordaram que o faziam apenas ocasionalmente. Dessa forma, segundo Almeida Filho (1999), a história tanto do professor quanto dos alunos, sua formação, as condições de trabalho e o contexto da sala de aula têm um impacto direto nas crenças sobre métodos de ensino e na receptividade dos alunos aos conhecimentos abordados.

Sobre qual gênero oral consideravam mais pertinente para ensinar aos alunos do CEJA, os professores enfatizaram a importância da leitura dos textos e sua compreensão para aprimorar o desempenho profissional dos estudantes. Além disso, destacaram a relevância do debate para o desenvolvimento da linguagem e da escrita, bem como a importância da entrevista.

Ao discutirem sobre quais atividades são relevantes para ampliar o aprendizado da oralidade dos alunos, os professores mencionaram diversas práticas, incluindo debates, palestras, apresentações de seminários e outras atividades que promovem a interação verbal. Essas atividades refletem as necessidades específicas dos estudantes do CEJA e estão alinhadas com as orientações dos PCN (BRASIL, 1998), que destacam a importância de atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua.

Percebe-se, portanto, que as respostas dos professores estão alinhadas com as diretrizes apresentadas no PCN (BRASIL, 1998) e na BNCC (BRASIL, 2018) no que diz respeito ao trabalho

com a oralidade em sala de aula. Além disso, ao pensarmos nas crenças enquanto “um sistema dinâmico complexo que é inter-relacionado, integrado, não linear, multidimensional e multifacetado” (BARCELOS, 2015, p. 305), estamos enfatizando que as crenças não são estáticas, podendo evoluir ao longo do tempo em resposta a novas informações e experiências, enquanto estão entrelaçadas umas com as outras e com diversas variáveis de nossa vida, como valores, identidade e comportamento. Dessa forma, esse sistema influencia nossa percepção e interação com o mundo de maneira multidimensional.

É fundamental que essas práticas sejam sistematizadas e progressivas para garantir o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos. Além disso, é necessário considerar as necessidades e perspectivas dos alunos da EJA, integrando-os em diversas práticas comunicativas para promover uma educação significativa e transformadora.

## **Considerações finais**

Este estudo pretendeu investigar as crenças dos professores e suas contribuições para a educação de jovens e adultos. Além disso, dentro dos objetivos específicos, temos: a) identificar o lugar da oralidade e como seus gêneros são contemplados nas aulas; e b) verificar a função social e comunicativa, na concepção dos informantes, dos gêneros orais.

Para guiar esse estudo, tentamos responder à seguinte pergunta-problema: quais são as crenças e práticas dos professores da EJA no tocante ao eixo da oralidade nas aulas de língua portuguesa? Dessa forma, tivemos como hipótese que, por mais que o professor creia na importância da oralidade no ensino, o docente ainda segue a crença de que o aluno bom é o aluno calado, silenciando-o assim.

Nesse contexto, os resultados de nossa análise revelaram que as crenças dos docentes do CEJA Ana Vieira Pinheiro compreendem a relevância de se trabalhar com os gêneros do discurso oral, não apenas nas atividades realizadas no contexto escolar, mas também nas interações cotidianas em que esses indivíduos atuam como membros da sociedade. Dessa maneira, refutamos nossa hipótese inicial, pois os docentes além de entenderem a relevância e os conceitos de oralidade, fazem uso dos gêneros em suas práticas em sala de aula.

Diante desse cenário, reiteramos a importância de promover atividades nas quais os discentes da modalidade EJA tenham os aportes necessários à aprendizagem efetiva da linguagem e, assim, possam estabelecer relações e conexões com os graus de formalidade ou informalidade das situações, utilizando-as nos seus mais diversos contextos em suas subjetividades. Assim, o ensino de oralidade

nessa modalidade deve dar-se de forma que, esses sujeitos fortaleçam suas possibilidades de participação social por meio dos diversos usos dos gêneros da oralidade.

Desse modo, reiteramos que as crenças não se dão de forma isolada (SOUSA, 2011) e que todas as experiências, leituras e vivências dos professores influenciam diretamente na formação da crença da práxis docente (ALMEIDA FILHO, 1999).

Encerramos esta pesquisa com a compreensão de que ficaram algumas lacunas que precisam ser enfatizadas e esclarecidas, tais como: (i) verificar a veracidade da prática docente respondida no questionário através da observação das aulas; (ii) realização de um estudo que avalie a conexão entre as crenças dos alunos e dos professores e suas práticas com os gêneros do discurso oral em sala de aula; (iii) proposição de sequências didáticas com o uso dos gêneros orais, entre outros.

Por isso, deixamos o convite a pesquisadores e educadores da área para que retomem e ampliem as discussões sobre as crenças e a sua relação com o ensino de oralidade, posto que temos que reconhecer que trabalhar a oralidade vai muito além da apropriação de conhecimentos linguísticos, pois requer, principalmente, a compreensão das atividades e necessidades humanas e de seus valores sociais.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 1999.

ARAÚJO, D. L. de; RAFAEL, E. L.; AMORIM, K. V. Estudos linguísticos e oralidade: uma visão do objeto de estudo e suas implicações para a formação docente. In: ARAÚJO, D. L. de; SILVA, W. M. (orgs.). **Oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino**. Campina Grande: Bagagem, 2013. p. 55-76.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de língua, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem & Ensino**, vol. 7, n 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca de mudanças de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BARCELOS, A. M. Unveiling the Relationship Between Language Learning Beliefs, Emotions, and Identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015.

BETTI, M.; GOMES-DA-SILVA, P. N. **Corporeidade, jogo, linguagem: a educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

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

COSTA-MACIEL, D. A.; BILRO, F. K.; FIGUEIRÊDO, M. L. F. Gêneros orais formais: o que é possível e necessário ser ensinado no livro didático destinado a pessoas jovens, adultas e idosas? **Trama**, v. 17, n. 42, p. 36-47, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GONÇALVES, L. F. **O gênero oral debate em sala de aula: um estudo de caso**. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

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

MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

MINAYO, M. (Org.). **Teoria Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber**. Editora parábola: São Paulo, 2010.

PRODANOV, C.; FREITAS, E. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SILVA, G. G. Oralidade e escrita: uma questão de letramento. In.: XVII Semana de Humanidades. 2009. Natal. **Anais da XVII Semana de Humanidades**. Natal: UFRN, sp.

SOUSA, S.S. **Língua, leitura, gramática e escrita nas crenças de professores de língua portuguesa em formação**. 2011. 208f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.  
*Educação & sociedade*, v. 21, p. 209-244, 2000.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)*

Recebido em: 17/04/2024  
Aprovado em: 02/08/2024